

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.2	p.245-434	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 Menuzzi (UFRGS), Seung Hwa Lee (UFMG), Sírio Possenti (UNICAMP), Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva (UFRJ), Zélia de Almeida Cardoso (USP).

Revisores da versão em Língua Inglesa

Marize Mattos Dall-Aglío Hattner (UNESP), Maralice De Souza Neves (UFMG), Celso Fernando Rocha (UNESP), Solange Aranha (UNESP), Aduari Brezolin (Universidade Metodista de São Paulo) e Álvaro Luiz Hattner (UNESP).

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 Linguística, como toda ciência, é feita de continuidades e rupturas, mas sobretudo de avanço a partir de bases anteriores. A *Alfa* sempre teve por objetivo ser um espaço de difusão desse conhecimento, primando pela valorização da pesquisa inovadora e pela expressão do espírito crítico. É com essa tônica que apresentamos o número 2 da *Alfa* em 2018. Sete artigos originais e uma resenha escrutinam questões relativas a diferentes temas sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, sempre pautados pela investigação densamente embasada e original na definição de perguntas e na construção de respostas.

No estudo que abre este número, Batista retoma um debate que dominou o cenário da Linguística brasileira na década de 1980 – a proposta de uma Sociolinguística Paramétrica – a partir do olhar historiográfico. Não se trata de analisar a validade epistemológica dos argumentos dos debatedores, mas seus discursos, a construção da sua argumentação, aplicando nessa análise um quadro de princípios teórico-metodológicos da Sociorretórica. Com essa proposta o autor fornece um novo ângulo para se pensar a polêmica. E tem o mérito de destacar uma abordagem que, ainda que motivadora de intensos debates e questionamentos, foi um exemplo do potencial inovador de nossos pesquisadores e abriu caminho para um novo período de florescimento da Linguística Histórica no Brasil.

Machado reflete sobre questões “que inquietam o semanticista de qualquer filiação”, em torno da construção da significância. O autor problematiza a relação entre estrutura e contexto, tomando o conceito de *paradoxo semântico* com base na Teoria dos Blocos Semânticos. Valendo-se da análise de situações de ambiguidade semântica e de estruturas potencialmente polissêmicas, discute o papel do sentido estrutural para se chegar ao sentido enunciativo.

O terceiro artigo deste número, de Junqueira e Oliveira da Silva, investiga as representações discursivas da escola democrática, da qualidade da democracia e da violência, tomando como base teórica a Análise de Discurso Crítica e a Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade. O objeto de estudo é analisado a partir de sua materialização em textos jornalísticos do gênero reportagem, sobre escolas públicas do Distrito Federal, veiculados no portal de notícias Metrôpoles. A análise levou em conta aspectos linguísticos (seleção lexical), o enfoque multimodal e as metáforas utilizadas, revelando que os textos combinam « legitimação de relações sociais hegemônicas » e « comprometimento com a identidade social criada para o governo do Distrito Federal ».

Dois artigos focalizam o universo do ensino-aprendizagem de língua(s). O primeiro, de Pinheiro, parte da perspectiva sociocultural de Vygotsky para investigar procedimentos

de ensino-aprendizagem em uma disciplina de leitura e produção de textos acadêmicos do *Programa de Formação Interdisciplinar Superior* (Profis) da Universidade Estadual de Campinas. Aplicando os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal, *feedback* recursivo, *Mastery Learning* e *Scaffolding*, o estudo mostra que, ao trabalhar a produção textual « por meio de um processo de avaliação formativa », com um « contínuo *feedback* para os aprendizes, é « possível levá-los a novas formas de conhecimento » e a um desenvolvimento real.

O estudo de Diniz e Prieto traz para primeiro plano uma realidade cada vez mais inescapável – as complexas interações que caracterizam o contexto fronteiriço. O interesse dos autores recai sobre o perfil do profissional docente de línguas em um contexto de educação plurilíngue, como é aquele das fronteiras Brasil-Peru-Bolívia. Tendo por objetivo identificar que elementos de competência plurilíngue subjazem a esse perfil, levando em conta as percepções dos próprios docentes, os autores concluem que esses profissionais têm consciência do potencial do contexto em que atuam e desenvolvem práticas pedagógicas favorecedoras de uma competência plurilíngue.

Rech e Varaschin investigam as propriedades de modais deônticos com diferentes interpretações, com destaque particular para a interpretação *ought-to-be*, que pressupõe uma propriedade de um estado de coisas que deve ocorrer. Os autores defendem a hipótese de que distinções conceituais derivam de diferenças estruturais, havendo, então, correspondências entre esses níveis. Seu objetivo é avaliar, a partir de evidências do português brasileiro, a pertinência de análises que propõem uma posição alta na estrutura sintática para esse tipo de modal, com base no ordenamento das categorias funcionais proposto na « hierarquia de Cinque ». A análise mostra que esse tipo de deôntico se relaciona com categorias como tempo e aspecto (progressivo).

O estudo de Abreu-Zorzi e Massini-Cagliari sobre a atribuição do acento nos advérbios em *-mente* no português encerra o conjunto de artigos deste número. As autoras analisam o comportamento prosódico dos advérbios em dois momentos da história do português – o Português Arcaico e o Português Brasileiro, segundo as abordagens das Fonologias Prosódica e Métrica. Aplicando os pressupostos em dados oriundos de *corpora* extensos e representativos dos dois períodos, chegam à conclusão de que os advérbios em *-mente* são compostos do ponto de vista prosódico, abrigando um acento lexical e um secundário.

Fechamos esta edição com a resenha elaborada por Ottoni da obra *Análise de Discurso Crítica*: um método de pesquisa qualitativa.

Desejamos a todos uma proveitosa e inspiradora leitura !

Rosane de Andrade Berlinck

SUMÁRIO / CONTENTS

ARTIGOS ORIGINAIS/ORIGINAL ARTICLES

- “A cada um convém uma coisa”: debate e polêmica em torno da Sociolinguística Paramétrica na história da Linguística Brasileira
“To each one what seems best to her/him”: debate and controversy around the parametric sociolinguistics in the history of brazilian linguistics
Ronaldo de Oliveira Batista255

- A (insistente) problematização do estrutural *versus* contextual para o tratamento da significância: uma análise do ‘paradoxo semântico’ à luz da teoria dos blocos semânticos
The (persisting) problematization of the structural versus contextual argumentation for the treatment of significance: an analysis of the ‘semantic paradox’ by the theory of semantic blocks
Julio Cesar Machado277

- Representações discursivas da escola democrática do DF na mídia jornalística
Discursive representations in the journalistic media of the democratic school in the Federal District (DF)
Thais Lôbo Junqueira e Francisca Cordelia Oliveira da Silva297

- Produção textual em contexto de ensino superior: rediscutindo perspectivas e procedimentos de ensino-aprendizagem
Text production in higher education: rediscussing teaching-learning perspectives and procedures
Petilson Pinheiro325

- La investigación sobre la enseñanza de lenguas en un contexto transfronterizo: análisis del perfil profesional docente
Research on language teaching in a cross-border context: analysis of the professional language teacher profile
Maristela Alves de Souza Diniz e Paloma Castro Prieto345

- Propriedades do modal deôntico *ought-to-be*
Properties of ought-to-be deontic modal
Núbia Ferreira Rech e Giuseppe Varaschin361

- A atribuição do acento nos advérbios em *–mente* no português: discussão de aspectos prosódicos e rítmicos
Stress placement in *–mente* adverbs in portuguese: discussion of prosodic and rhythmic aspects
Thais Holanda de Abreu-Zorzi e Gladis Massini-Cagliari381

RESENHA

- Análise de discurso crítica e etnografia
Critical discourse analysis and ethnography
Maria Aparecida Resende Ottoni411
- ÍNDICE DE ASSUNTOS417
- *SUBJECTS INDEX*419
- ÍNDICE DE AUTORES / *AUTHORS INDEX*.....421
- NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINALS423

ARTIGOS ORIGINAIS /
ORIGINAL ARTICLES

“A CADA UM CONVÉM UMA COISA”: DEBATE E POLÊMICA EM TORNO DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARAMÉTRICA NA HISTÓRIA DA LINGÜÍSTICA BRASILEIRA

Ronaldo de Oliveira BATISTA*

- RESUMO: Este artigo analisa um debate na linguística brasileira da década de 1980, quando Fernando Tarallo, José Borges Neto e Ana Lúcia de Paula Müller divergiram sobre a sociolinguística paramétrica. Na perspectiva de estudo da Historiografia da Linguística e a partir de um quadro sociorretórico de análise, que define diretrizes teórico-metodológicas desta proposta, o texto apresenta (i) considerações sobre o que se compreende nesta interpretação como retórica e (ii) uma análise historiográfica do debate. Esse olhar analítico considera para sua perspectiva interpretativa elementos discursivos dos discursos adotados no debate (ou seja, a retórica assumida pelos linguistas) e também elementos de natureza social, que podem circunscrever esses discursos em grupos específicos de pesquisadores em ciência da linguagem no Brasil. Aponta-se para o fato de que o debate em questão, diversas vezes referenciado quando se trata de uma história da linguística brasileira, manteve a sua natureza polêmica, evidenciando que a retórica dos linguistas, quando considerada pelo olhar historiográfico, deve ser compreendida a partir da sua inscrição social e histórica.
- PALAVRAS-CHAVE: Historiografia da linguística. Quadro sociorretórico. Retórica. Linguística brasileira. Sociolinguística paramétrica.

Introdução

Este artigo apresenta uma narrativa histórica interpretativa de um episódio da linguística brasileira da década de 1980 por meio da análise de um debate entre Fernando Tarallo (1951-1992), José Borges Neto e Ana Lúcia de Paula Müller em torno do posicionamento dos linguistas em projetos de pesquisa e propostas teórico-metodológicas. O *corpus* – os documentos históricos – são artigos publicados na revista *DELTA, Documentação em Estudos Linguísticos Teóricos e Aplicados*.

* Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Centro de Comunicação e Letras, São Paulo, São Paulo, Brasil. ronaldo.obatista@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7216-9142

Quadro 1 – Material de análise.

AUTORES	ARTIGOS
Tarallo, Fernando	Zelig: um camaleão-linguista. 1986. <i>DELTA</i> , 2: 1.127-144.
Borges Neto, José; Müller, Ana Lúcia de Paula	Linguistas ou camaleões? Uma resposta a Tarallo. 1987. <i>DELTA</i> , 3: 1.85-95.
Tarallo, Fernando	Uma estória muito mal contada. 1988. <i>DELTA</i> , 4: 2.265-272.

Fonte: Elaboração do autor.

Os textos do debate são analisados a partir de diretrizes metodológicas explicitadas na primeira seção deste texto, na perspectiva da Historiografia da Linguística (ALTMAN; BATISTA, 2012; BASTOS; BATISTA, 2016; BATISTA, 2013a, 2017b; SWIGGERS, 2004, 2012, 2013, 2017; KOERNER, 2014), que pode ser definida como o estudo sistemático, crítico e interpretativo da produção, do desenvolvimento e da repercussão de ideias linguísticas (o conhecimento elaborado sobre a linguagem e as línguas), propostas por agentes (circunscritos em grupos de especialidade¹), em interação com a produção de outros agentes (com os quais se colocam em eixo de continuidade ou descontinuidade), situados em contextos sociais e culturais, em diálogo também com um horizonte de retrospecto e com demandas intelectuais, culturais, científicas, pedagógicas de um período histórico.

O historiógrafo da linguística, ao considerar seu objeto – a história do conhecimento produzido sobre a linguagem e as línguas –, tem como tarefa construir uma narrativa interpretativa sobre ideias e saberes. Para esse historiógrafo, a tarefa é não apenas contar o que um linguista ou um gramático (entre outros pensadores) considerou sobre a linguagem em sua obra, mas ir além da superfície dos documentos históricos (os textos produzidos sobre a linguagem) e chegar a uma perspectiva problematizadora, que terá como objetivo entender por que se pensou sobre a linguagem de determinado modo em uma época específica.

Essa perspectiva analítica considera como premissas:

- a) os saberes não são desvinculados de uma *camada contextual*², própria de um período histórico que legitima (ou não) reflexões sobre línguas e linguagem; os saberes estão circunscritos a comunidades argumentativas, isto é, todo linguista (ou outro pensador sobre a linguagem) se filia a uma corrente de pensamento de sua época ou de outras épocas, pertencendo, desse modo, a

¹ *Agentes* são os autores que em um recorte histórico propuseram ideias sobre a linguagem. *Grupos de especialidade* são comunidades de pesquisadores que se reconhecem social e institucionalmente como membros que se articulam em torno de projetos de pesquisa específicos.

² V. Swiggers (2004, 2017). O autor utiliza em espanhol o termo *capas* e em inglês o termo *layer*. A adoção, para o português, do termo *camada* foi discutida com Swiggers em 2016.

grupos de especialidade, cujos membros compartilham da mesma ideia de como se deve entender a linguagem;

- b) as ideias linguísticas pertencem a programas de investigação³, que se caracterizam pela visão geral do que é a linguagem (*camada teórica*) e também pelos métodos e técnicas (*camada técnica*) que empregam para descrever e analisar fenômenos linguísticos.

O interesse em resgatar a história do conhecimento sobre a linguagem tem crescido, inserindo a linguística em uma dimensão de reflexões históricas, não em movimento de resgate pela construção isolada de arquivos de memórias, sem conexão interpretativa com o presente, mas, pelo contrário, em um direcionamento em que estão em diálogo preocupações contemporâneas com indagações e soluções situadas em outros recortes temporais.

A retórica dos linguistas

Discursos científicos são manifestações linguísticas engajadas ideológica e socialmente, cujo objetivo é persuadir por meio da retórica⁴ que adotam ao defender ou negar ideias e saberes. Rajagopalan (2004) destaca que argumentos adotados em textos científicos estão elaborados em torno de estilos específicos para convencer, funcionando, portanto, como atos de fala, na nossa perspectiva em essência diretivos, já que pretendem levar o outro, sob a máscara da neutralidade objetiva da explicação científica, a aderir a um ponto de vista⁵.

³ O termo *programas de investigação*, de autoria de Pierre Swiggers, refere-se a tradições e paradigmas de pesquisa que se definem pela visão de língua e por conjuntos de procedimentos metodológicos específicos.

⁴ A discussão parte do sentido de *retórica* tal como atribuído por Murray (1994, p. 23) para o que ele define como *retórica de ruptura*: “‘Revolutionary rhetoric’ refers to claims (by group members) to major discontinuities, not to claims of persecution/rejection at the hands of an establishment. Choice of rhetoric (between a rhetoric of revolution and one of continuity) depends on the relative eliteness, professional age and access to recognition of group participants.” Há abordagens de *retórica*, por exemplo, em Postal (1988, p. 129-137) e Koerner (2014, p. 175-220), utilizadas para observar aspectos epistemológicos ou históricos em trabalhos de linguística. Em nenhum desses três trabalhos, no entanto, há um interesse particular de conceitualizar e problematizar *retórica* como categoria de análise em estudos historiográficos. O sentido aqui atribuído à *retórica* também se relaciona com o sentido atribuído ao termo quando se pensa em produção discursiva ancorada em processos de persuasão. Assim, *retórica* relaciona-se aos discursos de cientistas e intelectuais que pretendem firmar uma posição por meio dos textos que elaboram ou proferem. Não se distancia, portanto, do sentido clássico que a palavra *retórica* assume como arte da persuasão, tal como explicitado, entre outros, por Reboul (2000) e Plantin (2008). Também empregamos *retórica* com o sentido de objeto de estudo a partir do qual se pode fazer uma observação analítica dos proferimentos científicos, tal como presente na área de estudo compreendida como “Retórica da Ciência”, da qual Gross (1990) é um de seus representantes (confira também Malufe (1992) no contexto brasileiro). Essas considerações permitem que possamos de imediato conceitualizar nosso sentido de *retórica* de modo próximo ao da afirmação de Plantin (2008, p. 9): “Toda utilização estratégica de um sistema signficante pode ser legitimamente considerada como uma retórica”.

⁵ “Now, to regard science as an enterprise marked by controversies and constant clashes of opinion amongst researchers with conflicting and competing views is to admit that scientific research is over and above everything else a human affair.” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 435). Observar também a reflexão de Swiggers (2006, p. 27): “In short, metahistoriography is there to remind us that linguistic historiography, in its study of history of language study, finally has to delve into what science prefers to eschew, i.e. into what and how we are: *Menschliches, Allzumenschliches*.”

Nesse sentido, entra em destaque a dimensão histórica da ciência, na medida em que se considera, como objeto de análise, uma prática intelectual e social que é ação humana de um pesquisador ou pensador que atende a necessárias demandas da sociedade e dos espaços acadêmicos institucionais que ocupa.

Partindo dessas considerações, entendemos *retórica* em Historiografia da Linguística como *uma manifestação discursiva de um agente da produção ou recepção de ideias linguísticas, circunscrito a um programa de investigação e a um grupo de especialidade*⁶. Essa prática enunciativa se faz por meio de um gênero específico e de atos de fala que estabelecem rupturas ou continuidades em relação a paradigmas científicos e intelectuais no campo dos estudos da linguagem, pertencimentos ou exclusões em grupos de especialidade específicos, inseridos em um eixo histórico de desenvolvimento de ideias e saberes⁷.

Essa retórica, portanto, é de configuração complexa e contempla diferentes elementos que devem ser tomados como objetos de observação, uma vez que: a) a retórica se constrói em torno de diferentes estratégias argumentativas (seleção e elaboração de argumentos e seus modos de exposição) para persuadir os destinatários dos discursos que pretendem convencer sobre a legitimidade de saberes, técnicas, teorias e procedimentos metodológicos; nesse sentido ela diz respeito a argumentos que sustentam ideias linguísticas e que configuram a própria natureza de uma teoria a ser difundida, por exemplo; b) a retórica se desenvolve em uma rede de citações e alusões intertextuais que procuram validar ideias e saberes que são difundidos pelos meios discursivos e textuais empregados por um autor; nesse sentido ela diz respeito a uma ampla rede de citações e validações de conhecimento; c) a retórica contempla implícitos que articulam relações entre saberes em um eixo de diálogos entre tradições intelectuais e científicas; um autor se situa em comunidades argumentativas e em sua retórica leva em consideração pressupostos e subentendidos que estão na base do que afirma efetivamente; nesse sentido ela diz respeito aos implícitos que procuram persuadir os destinatários dos discursos.

Analisar o papel da retórica na legitimação de ideias linguísticas é tarefa a ser executada em meio aos procedimentos das fases heurística e hermenêutica (como em SWIGGERS, 2004), considerando que o objeto de análise será abordado a partir de um *quadro sociorretórico*⁸, por meio do qual se procura analisar os discursos em busca de convencimento e persuasão de um agente produtor e divulgador de conhecimento inserido num contexto histórico. Esse quadro de análise considera que os discursos

⁶ A retórica a que aqui se faz referência é o arranjo discursivo de natureza essencialmente histórica já que busca, por meio de diferentes estratégias persuasivas, a validação de um certo tipo de conhecimento situado em um determinado contexto intelectual e social. Sobre retórica em Historiografia da Linguística, v. Batista (2013b, 2015, 2016, 2017a).

⁷ A continuidade e a descontinuidade não são movimentos unilaterais ou excludentes. A continuidade muitas vezes está relacionada a progresso, melhoria ou acréscimo de ideias a outras ideias com as quais se coloca em relação de conjunção. E a descontinuidade é localizada, pois uma ruptura não é total com todos os saberes; quando se rejeita um saber, essa rejeição pode estar relacionada a outra tradição, continuidade, portanto, em outro ponto de vista.

⁸ Devo a Pierre Swiggers a sugestão do nome e a indicação a respeito de procedimentos adequados para a formulação da proposta de análise historiográfica.

produzidos em situações específicas de interação verbal em torno da produção intelectual e científica no campo dos estudos da linguagem apresentam padrões que caracterizam, por sua vez, modos de interlocução e sua circunscrição social. Interessam a esse quadro, entendido como recurso analítico (ou ferramenta metodológica) para compreender elementos de uma história do conhecimento sobre a linguagem, tarefas do seguinte tipo: a) compreender como se constrói a legitimidade de um saber por meio do discurso adotado por agentes históricos da produção e recepção de ideias linguísticas; b) analisar recursos linguísticos e argumentativos utilizados na elaboração de retóricas de ruptura ou de continuidade; c) interpretar os saberes, e o discurso que veicula esses saberes, em sua circunscrição histórica, social e ideológica.

Em termos de procedimentos metodológicos na configuração do quadro sociorretórico, propõe-se que sejam considerados como focos de análise: a) contexto histórico e objetivos centrais de procedimentos argumentativos: análise do propósito central do documento em observação, com a descrição e interpretação do processo argumentativo empreendido pelo autor do documento, em conjunto com a circunscrição em programas de investigação, tradições de pensamento, grupos de especialidade, contextos intelectuais e/ou acadêmicos (consideração dos fatores externos que possibilitam a presença de um documento em uma dinâmica histórica); b) público e modos de divulgação: descrição dos receptores do documento (para quem se produziu determinado tipo de informação e quem se procura convencer de uma ideia e uma prática de descrição e análise) e dos mecanismos pelos quais ele se torna presente em um grupo (gêneros do discurso, tipos de abordagem). Refletir sobre esses aspectos permite que se aborde, por exemplo, a questão do argumento de influência nos estudos historiográficos;⁹ c) *ethos*: análise dos enunciadores de um documento e das imagens discursivas elaboradas dos sujeitos discursivos (inclusive dos receptores do texto), procurando evidenciar estratégias empregadas para estabelecimento de atos de fala na retórica dos linguistas; d) natureza das controvérsias científicas/intelectuais: a retórica que instaura oposições e descontinuidades pode ser analisada por meio de categorizações do tipo de controvérsias (discussão, disputa, controvérsia) que se estabelecem entre os agentes do conhecimento; e) polifonia: as vozes discursivas (em embate ou comunhão) que se deixam entrever nos discursos adotados por agentes produtores ou receptores de conhecimento, ou seja, observar de que modo redes de interlocução e horizontes de retrospectiva auxiliam na legitimação de ideias linguísticas defendidas em retóricas específicas, uma vez que se considera que a retórica empregada reflete e recicla diferentes vozes de que se apropria, em diálogo com estratégias de argumentação, para alcançar legitimidade e validação de um posicionamento científico ou intelectual; f) estratégias de argumentação: os recursos argumentativos que sustentam e categorizam a

⁹ Batista (2015, 2016) aponta elementos externos que podem fazer parte do quadro de observação dos itens (a) e (b): clima de opinião em que programas de investigação são propostos; formação de grupos de especialidade e de pesquisadores; estabelecimento de círculos de interlocução; modos de comunicação e divulgação de saberes; institucionalização do conhecimento científico e intelectual; recepção que saberes obtiveram em meio ao processo de desenvolvimento dos estudos da linguagem; demandas sociais que incidem sobre a materialidade textual.

retórica adotada: uso de argumentos de autoridade e referência a redes de interlocução; autopropaganda dos enunciadores; confronto entre vozes discursivas; desqualificação do oponente; seleção de lugares argumentativos¹⁰; emprego de exemplos e/ou dados de diferentes tipos; ironia; comparações, analogias e uso de metáforas; g) estrutura textual: análise de fatores linguísticos (lexicais, sintáticos, semânticos, pragmáticos, textuais) de composição do documento histórico que constituem a materialidade textual da retórica¹¹.

Alguns desses aspectos – linguísticos e sociais – serão considerados na sequência deste artigo em relação a nosso *corpus*, analisado apenas em alguns dos possíveis temas que suscita para uma observação historiográfica.

Tarallo vs. Borges e Müller: polêmica em torno da sociolinguística paramétrica

Em 1986, o sociolinguista Fernando Tarallo publicou artigo no qual propunha cruzamento de modelos teóricos – em nome de “uma teoria global do discurso [que] pode e deve ser construída” (TARALLO, 1986, p. 127) – para análises de fenômenos linguísticos relacionados à sintaxe. Dessa postura advinha o título de seu artigo, “Zelig: um camaleão-linguista”, referência a um episódio histórico e a um filme do diretor norte-americano Woody Allen.

A década de 20 deste século nos Estados Unidos presenciou um desafio à medicina e à psiquiatria na figura de Zelig: um camaleão humano, um mutante que adaptava sua forma física e sua personalidade às de outras pessoas com as quais travava contato. (TARALLO, 1986, p. 127).

Tarallo imprimiu a seu texto uma retórica de ruptura com a imagem científica de um linguista que, na sua interpretação, estaria por demais circunscrito a um programa de investigação, ou seja, a um modo de compreender a linguagem e de estabelecer seus métodos de seleção e análise. É pressuposto no trecho citado a seguir que há um comprometimento do pesquisador com um único programa de investigação que muitas vezes o impede de alcançar soluções satisfatórias para seus problemas de pesquisa.

¹⁰ Técnicas de argumentação conhecidas desde a Antiguidade Clássica Ocidental, constituem-se como premissas que buscam reforçar adesão a certos valores. O termo *lugar* é empregado desde os gregos para indicar locais virtuais nos quais os oradores pudessem acessar argumentos e colocá-los a sua disposição. Os lugares da argumentação definidos pela retórica clássica são: lugar de quantidade, lugar de qualidade, lugar de ordem, lugar de essência, lugar de pessoa, lugar do existente (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996; PLANTIN, 2008). Ainda, entende-se por *lugar retórico*: “[...] armazéns de argumentos, utilizados para estabelecer acordos com o auditório. O objetivo é indicar premissas de ordem ampla e geral, usadas para assegurar a adesão a determinados valores e, assim, re-hierarquizar as crenças do auditório.” (FERREIRA, 2010, p. 69).

¹¹ Batista (2015, 2016) indica uma série de elementos de natureza linguística que podem ser levados em conta nessa análise: temas e conteúdos proposicionais; seleções lexicais, construções sintático-semânticas, atos de fala; processos de sequencialização e referencialização que instauram objetos de discurso; modalizações; pressupostos e subentendidos; estilos de escrita.

Em contrapartida, Tarallo propunha uma linguística aberta a diálogos entre propostas teórico-metodológicas para ampliar o poder analítico de fenômenos complexos: “restanos [...] chegar a um certo descomprometimento com o modelo em que atuamos e procurar, em sub-áreas afins, outras possíveis soluções [...]” (TARALLO, 1986, p. 142). Como estratégia argumentativa em seu texto, a seleção de um lugar de qualidade¹²: aquele do linguista afeito a confluências, assumido pelo autor em seu discurso marcado pela subjetividade da primeira pessoa pronominal e pela seleção de adjetivos e advérbios.

Na perspectiva de Tarallo, o linguista restrito a uma única vertente de pesquisa poderia até inibir o progresso científico por conta de sua postura ortodoxa e pouco afeita à personalidade do camaleão, então considerado como o linguista aberto ao diálogo entre programas de investigação, não só os complementares (como ele parece indicar quando usa em seu texto a expressão “sub-áreas afins”), mas também entre aqueles que se distinguem radicalmente¹³.

Observe-se no fragmento abaixo também a presença de um *pathos* a motivar o leitor, incitando a um engajamento à proposta de um linguista plural, entendido, assim, como aquele mais apto a lidar com a complexidade dos fenômenos da linguagem humana. A proposta de Tarallo, ao mesmo tempo em que procurava persuadir o leitor pela elaboração simbólica de uma imagem positiva desse linguista plural, reforçava também o próprio *ethos* de Tarallo como esse cientista. O argumento se colocava, portanto, com uma força retórica inegável, com apelos a um lugar de qualidade retórico que estabelecia um *ethos* que incidia diretamente sobre a persuasão de um leitor que estivesse disposto a se engajar no novo em ciência da linguagem, tal como proposto no artigo, em meio à figura exótica do Zelig.

O argumento central do presente trabalho é, em síntese, uma proposta: a mesma ironia que marcou a vida de Zelig deveria, em princípio, subjazer à investigação linguística. Isto é, o linguista existente em nós deveria ser, na realidade, mais “zeligiano” que o pretendemos e o fazemos. Em outras palavras, uma certa dosagem de “falta” de personalidade acirradamente teórica poderá levar o linguista a resultados mais condizentes com os fatos que se propõe a analisar. (TARALLO, 1986, p. 129).

O propósito central do argumento do filme [o artigo em questão] será, portanto, não o de invalidar o trabalho já feito sobre o tópico em português, mas sim demonstrar que um pouco da doença do camaleão poderia salvar e salvaguardar a questão. (TARALLO, 1986, p. 131).

¹² “Esse lugar retórico é muito comum nas propagandas, pois consiste na afirmação de que algo se impõe sobre os demais de sua espécie por ter mais qualidade, porque é único ou raro, original. O valor do único, do raro, expõe-se por sua oposição ao comum, ao vulgar, ao corriqueiro.” (FERREIRA, 2010, p. 71).

¹³ Essa proposta também está em Tarallo (1985). Nesse texto, o linguista indica a possibilidade de leituras paramétricas de trabalhos que já haviam sido realizados no âmbito teórico-metodológico de uma teoria da variação. (Agradeço ao(à) parecerista anônimo(a) a indicação desse texto.)

Em sua retórica de ruptura, uma das práticas científicas, entendida como negativa, a combater era aquela colocada em ação pelos gerativistas. Para Tarallo, esses gerativistas representariam simbolicamente, em termos de retórica, o lugar da não qualidade, o que equivale ao da restrição teórica e, portanto, inadequado. Em contrapartida, o linguista camaleão deveria contemplar esse ortodoxo linguista gerativista, que passaria, então, a dialogar com os sociolinguistas em busca de explicações mais satisfatórias para análise de fenômenos sintáticos das línguas. Numa estrutura textual em paralelo, opondo gerativistas e sociolinguistas, a força argumentativa de Tarallo se construía em busca da fixação da imagem do linguista plural que sairia de uma ortodoxia e caminharía em direção a uma linguística mais social. Na elaboração do argumento, a balança pendeu para o lado da sociolinguística, que, sem dúvida, era alçada, na retórica, a uma dimensão positiva, exatamente por estar em seus domínios a possibilidade da confluência.

Como ponto de partida para sua própria reflexão, o historiador que tem o compromisso teórico de qualquer pesquisador com uma determinada linha de pesquisa fatalmente o [o linguista ortodoxo] condenará à condição de não-camaleão. Destes não-camaleões o historiador acredita serem os gerativistas o melhor exemplo.

.....
A segunda personagem com que se deparará nosso historiador é o pesquisador preocupado com a realidade sócio-cultural-econômica-linguística. É o pesquisador que surgiu como consequência do desencanto com a escola gerativa. (TARALLO, 1986, p. 131-132).

Tudo aquilo que varia é, em geral, ignorado pelos gerativistas ou resolvido em termos de caráter da regra opcional. No modelo sociolinguístico de análise, no entanto, a variação e o aparente “caos” linguístico são assumidos como objeto de estudo e para a solução dos problemas de variação tem-se uma nova equação entre heterogeneidade e sistematicidade. (TARALLO, 1986, p. 132-133).

Em embate na retórica assumida pelo sociolinguista dois programas de investigação que adotavam visões distintas do que se entendia por língua. A delimitação teórica de cada campo se dava também orientada argumentativamente, pois o discurso assumido por Tarallo realçava o lugar de qualidade de uma linguística atenta à linguagem como fenômeno social e cultural, sem descuidar da análise de fenômenos de sistematicidade nas línguas.

Em nota ao final de seu texto, Tarallo informava que suas ideias tinham sido apresentadas em evento internacional dois anos antes, destacando nomes de linguistas reconhecidos (Gillian Sankoff, Eleonora da Motta Maia e Mary Kato) que leram e comentaram seu texto. Uma estratégia retórica que colocava suas ideias em um espaço de legitimação pelo uso do argumento de autoridade.

De modo geral, a retórica do sociolinguista foi elaborada por meio de estratégias como o uso de: a) desqualificações de uma linguística limitada ao nível sentencial ou textual: “nossa doença anterior se explicava precisamente pelo caráter sentencial de nossos modelos gramaticais. A tal cura – da gramática da sentença para a do texto – acabou por nos tornar mais ‘doentes’”; b) questionamentos, já que seria mais adequada para a análise linguística uma proposta abrangente e plural; c) comparações, destacando o que seria positivo e o que seria, ao contrário, negativo; d) qualificação positiva do sujeito que enuncia a partir do lugar de qualidade assumido pelo sociolinguista.

O posicionamento de Tarallo (1986) deve ser compreendido a partir de uma perspectiva que ancora o linguista em um complexo programa de investigação – o da sociolinguística em diálogo com a gramática gerativa – e em um grupo de especialidade – o dos sociolinguistas e gerativistas que consideravam válida a articulação teórico-metodológica entre a teoria da variação e mudança e a teoria de princípios e parâmetros. Estava em curso, na linguística brasileira da década de 1980, um ousado programa de investigação: a sociolinguística paramétrica ou variação paramétrica. Proposta considerada por muitos, não sem motivar o surgimento de críticas negativas¹⁴, como um dos raros momentos em que a linguística brasileira deu sinais de vitalidade¹⁵ e deixou de ser apenas ciência de recepção (fazendo eco à conhecida avaliação que Eugenio Coseriu (1980) fez da linguística latino-americana na década de 1970).

Essa sociolinguística paramétrica seguia de certo modo propostas dos linguistas Weinreich, Labov e Herzog, em “Empirical Foundations for a Theory of Language Change”, de 1968 (com a ressalva de que os autores não propunham uma sociolinguística paramétrica no trabalho). Nesse texto, os linguistas argumentavam a favor da introdução de uma perspectiva teórica (capaz de analisar elementos estruturais e sistemáticos da língua) aliada a estudos da mudança.

Na linha de frente dessa proposta no Brasil, dois líderes intelectuais, Fernando Tarallo (sociolinguista) e Mary Kato (gerativista), que assumiam lugares opostos na retórica de ruptura de Tarallo, mas que depois se reconciliavam em confluência teórico-metodológica, cumprindo o objetivo da proposta: um programa conjunto entre a sociolinguística e a gramática gerativa na linha de princípios e parâmetros, apresentado programaticamente em 1989 com ares de novidade e ruptura em relação a um comportamento científico que recusava diálogos insuspeitados: “[...] polarizar uma linguística de regras [...], e uma ciência das probabilidades [...], tem marcado presença em todas as sub-áreas de investigação linguística há tempo até demais [...]

¹⁴ “Críticas à Sociolinguística Paramétrica emergiram, apontando a utilização simultânea de duas correntes teóricas postas – cf., por exemplo, os ensaios de Borges Neto (2004).” (SILVA, 2013, p. 48).

¹⁵ “[...] Marcelo Módolo e Henrique Braga falam sobre algumas das teorias linguísticas desenvolvidas por pesquisadores brasileiros em nossa geografia nos últimos anos. Destacam [...] como ‘propostas já estruturadas em terras brasileiras a *Gramática construtural da língua portuguesa*, de Back e Mattos (1972), a *Sociolinguística paramétrica* de Kato e Tarallo (1989), a *Semântica de contextos e cenários* de Ferrarezi Jr. (2010) e a *Abordagem multissistêmica* de Ataliba Teixeira de Castilho’.” (BARONAS, 2012).

essa polarização não só não é recente, como já nos estafou a todos.” (TARALLO; KATO, 1989)¹⁶.

Uma proposta que, de acordo com o quadro analítico de Murray (1994), contava com ventos a favor, pois Tarallo e Mary Kato pertenciam a áreas institucionalizadas (sociolinguística e gramática gerativa), e ambos tinham na época boa repercussão de seus trabalhos. A proposta estava circunscrita principalmente, como núcleo difusor, a um centro de produção do conhecimento que era legitimado como tal, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), um dos polos iniciais de produção linguística no Brasil (ALTMAN, 1998). A proposta nascia, assim, em espaço social e acadêmico de elite da pesquisa linguística brasileira, e, de fato, alcançou repercussão, pois diferentes pesquisas foram realizadas posteriormente no escopo do que propunha essa sociolinguística paramétrica (PARREIRA, 2015; SILVA, 2013).

A sociolinguista Maria Eugênia Duarte, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, avaliou o papel de Tarallo nesse contexto, reforçando em seu ponto de vista, 29 anos depois do linguista camaleão, um papel de líder intelectual para o sociolinguista, considerado como proponente de um novo projeto de pesquisa, distante do que até então se havia visto para explicação de fenômenos sintáticos em mudança no português brasileiro:

A chegada de Fernando Tarallo ao Brasil, após seu doutorado na universidade da Pennsylvania (Philadelphia), em 1983, trazendo em sua bagagem, junto com os resultados de sua tese, o desejo de aplicar o modelo variacionista à análise de fenômenos sintáticos sugerindo mudança em curso no português brasileiro (PB) dentro do contexto das línguas românicas, levou-o inevitavelmente à busca de uma teoria que permitisse diagnosticar, nos fenômenos em variação no PB, reflexos do que caracterizava os parâmetros propostos no âmbito da teoria gerativa. Tarallo sabia muito bem que, para entender as mudanças sintáticas atestadas na sua tese de 1983 e em diferentes estudos que ele e seus alunos viriam a desenvolver, não podia prescindir de uma teoria linguística que lhe oferecesse um meio de interpretar mudanças superficiais e associá-las a uma mudança subjacente mais abrangente. (DUARTE, 2015, p. 88).

Em revisão da presença da sociolinguística paramétrica na linguística brasileira, Duarte reforça os “frutos” que a proposta teria produzido, diante do número de trabalhos

¹⁶ “Tarallo e Kato, em 1989, são os primeiros estudiosos a apresentar a ideia de Chomsky como um possível caminho de resgate da compatibilidade existente entre as propriedades paramétricas do gerativismo e as probabilidades da teoria da variação. A tentativa, em seu trabalho, é comprovar seu reflexo ou realinhar tanto o modelo gerativo quanto o variacionista. [...] os autores propõem a Sociolinguística Paramétrica como uma possibilidade de estudo empírico do português - uma fonte de subsídios para uma linguística trans-sistêmica, partindo da tipologia do fenômeno VS encontrado em cada língua estudada, provedora de dados - tendo em vista a produtividade do fenômeno em cada língua.” (PARREIRA, 2015, p. 352-353).

resultantes da conjunção da teoria da variação e mudança com a teoria chomskiana de princípios e parâmetros.

O casamento, formalizado entre Tarallo e Kato (1989), viria a produzir frutos a partir de análises que permitiriam interpretar processos de mudança em curso no PB, entre os quais mudanças relacionadas ao quadro pronominal e à fixação da ordem SV, reunidas em Tarallo (1989; 1993) e em Kato e Tarallo (2003); efeitos da mudança na remarcação (parcial) do valor do Parâmetro do Sujeito nulo (Kato e Tarallo, 1986; Duarte, 1993, 1995), além de inúmeros estudos sincrônicos e diacrônicos que viriam a ser desenvolvidos sob a orientação ou inspiração de Tarallo e, posteriormente, de Kato (ver artigos em Roberts e Kato (1993) e Kato e Negrão (2000)). (DUARTE, 2015, p. 89).

Contra o Tarallo de 1986, Borges Neto e Müller escreveram no ano seguinte, na mesma revista, o texto “Linguistas ou camaleão: uma resposta a Tarallo”. Em tom de discórdia, os autores argumentavam (com base em Imre Lakatos e na incomensurabilidade) que a conjunção dos programas da sociolinguística e da gramática gerativa poderia colocar em risco o próprio fazer científico. Os autores instauraram outro lugar de qualidade: o da epistemologia e o do filósofo da ciência. Recurso a uma longa e legitimada tradição de conhecimento, tendo em vista desconstruir e negar como legítimo o que Tarallo propunha em seu texto.

Borges Neto e Müller desqualificaram em absoluto o Tarallo de 1986. Nos fragmentos abaixo, destacam-se em emprego de conotação negativa palavras como “discordar”, “recomendar”, “descomprometimento”, “doença”, “problemas”, “sugestão”. Itens lexicais que evidenciam o tom adotado na resposta à proposta de uma sociolinguística paramétrica. Como ponto principal a instaurar uma polêmica, a negação do argumento do outro como válido. Esse aspecto delineava uma retórica que estabelecia não mais um debate como espaço de troca de ideias, mas sim uma verdadeira interação polêmica que se colocava sem solução, uma vez que ambos os lados passariam a desvalorizar o argumento do outro, bem no espírito do que Amossy (2017) descreve como a retórica do *dissenso*¹⁷, fundada e estabelecida em uma interação que não se coloca em vias de resolução pacífica, em termos de concordância sobre posicionamentos e pontos de vista adotados por determinados enunciadores de um discurso.

O trabalho de Tarallo tem como objetivo recomendar um certo descomprometimento do linguista com o modelo em que atua, uma vez que é desejável uma certa quantidade de *doença* na pesquisa linguística para que esta se torne sã. (BORGES NETO; MÜLLER, 1987, p. 86).

¹⁷ “[...] a polêmica pública está indissolavelmente ligada ao desacordo. É por isso que ela compartilha o descrédito que pesa sobre nossas sociedades sob as múltiplas formas do *dissenso*.” (AMOSSY, 2017, p.17).

Na medida, porém, em que se pretende adotar a mesma análise para os dados do português, aparecem problemas [...] (BORGES NETO; MÜLLER, 1987, p. 86).

Para Tarallo, estas dificuldades aparecem na medida em que, adotando a perspectiva do discurso, esquece-se dos fatos sintáticos; ou na medida em que se esqueçam os fatos discursivos quando adotada uma perspectiva puramente sintática para a análise dos dados.

.....
O ponto central da argumentação de Tarallo, então, consiste na sugestão de que uma análise puramente sintática, bem como uma análise puramente discursiva, não se constituirão em análises satisfatórias dos fatos envolvidos em TOP e DESL.

.....
Em outras palavras, a única saída é nos tornarmos, todos, camaleões.

.....
[...] aparentemente, o camaleão de Tarallo é eclético, e é deste camaleão que gostaríamos de discordar. (BORGES NETO; MÜLLER, 1987, p. 87-88).

Os fragmentos abaixo nos mostram que a elaboração da retórica apoiava-se em argumentos de autoridade selecionados por Borges Neto e Müller. Observe-se o uso do léxico e de construções sintático-semânticas como: o uso de operador argumentativo de contrajunção em “constata, mas não compreende”; a desqualificação do outro na seleção lexical em “lhe falte fundamentação”; a reiteração de considerar o outro como equivocado no uso do advérbio “enganado novamente”.

Nos fragmentos, pode-se observar também, em especial, o tom da polêmica sem solução no apontamento de uma possível falta de habilidade de Tarallo, resultante, como se depreende, de uma falha na formação intelectual do sociolinguista: o *ethos* do cientista competente e bem formado é negado, sendo negada conseqüentemente a validade de qualquer argumento que tenha sido exposto na proposição de um novo programa de investigação na linguística. Ao leitor, em meio à negação da validade da análise apresentada no primeiro texto de Tarallo (veja-se que é a própria competência do linguista que é questionada), são dirigidas, retoricamente (como efeito do discursivo), também paixões a provocar, ou não, adesão ao que Borges e Müller defendem.

Tarallo constata, mas não compreende porque talvez lhe falte uma fundamentação epistemológica, a postura não-camaleão do gerativista.

.....
Enganado novamente por uma falsa imagem da ciência, Tarallo vai buscar nas atitudes individuais dos cientistas as razões para esse aparente desprezo dos gerativistas pelos “fatos” dos empiristas.

.....
Admitindo-se que a análise de Tarallo sobre a questão dos TOPs e DESLs em português seja correta, teríamos demonstrada a inadequação de ambos os programas (o gerativismo e a pragmática-discursiva) para o tratamento destes dados em português. Daí não decorre necessariamente que os programas devem ser abandonados [...], nem decorre a postulação de um maior despreendimento em relação aos modelos, como Tarallo faz crer. (BORGES NETO; MÜLLER, 1987, p. 91-92).

Na retórica de oposição que instaurou não verdadeiramente um debate mas uma polêmica (pautada na retórica do *dissenso*, de uma disputa sem possibilidade de solução, já que um assume indiscutivelmente seu espaço e posição discursiva em embate com o outro), também havia uma caracterização negativa de um suposto caráter cultural brasileiro, afeito ao ecletismo, segundo Borges Neto e Müller, pouco propenso, pelo que se pode compreender implicitamente, à rigidez das formulações científicas.

Além de não se justificar de um ponto de vista epistemológico, a recomendação de Tarallo tem o defeito de acirrar o caráter posiço da vida cultural brasileira. Neste sentido, a recomendação é duplamente danosa.

.....
[...] O brasileiro sente-se justificado a trocar de ideologia como quem troca de roupa. Ele pode aceitar simultaneamente ideologias contrárias, desrespeitando-as em sua coerência original.

.....
[...] se entendemos que o cientista vale por sua real contribuição à compreensão de uma certa área do conhecimento e não por sua erudição, por seu domínio de várias teorias, é preciso que digamos NÃO ao linguista-camaleão porque ele não compreende as necessidades mais gerais de sua ciência e de sua cultura. (BORGES NETO; MÜLLER, 1987, p. 93-94).

A retórica de Borges Neto e Müller está essencialmente vinculada a um possível grupo de especialidade ainda não institucionalizado na linguística brasileira da década de 1980, já que pouco se falava e se produzia, no Brasil, em filosofia da linguística, articulada a uma filosofia da ciência, ou epistemologia da linguística.

Anos depois, os sociolinguistas que seguiram adiante com a sociolinguística paramétrica fizeram referência, em diferentes textos, à oposição ao linguista camaleão feita por Borges Neto e Müller:

A crítica mais veemente veio de Borges Neto, em 1988 e publicada em 2004, sobre a incomensurabilidade dos dois modelos teóricos – a

teoria da Variação e Mudança – cujo pressuposto básico era a variação inerente ao sistema, interessada nos dados reais, e a teoria gerativa – interessada no que era invariável no sistema e centrada no conhecimento do falante, tinha certa razão de ser: parecia mesmo uma heresia! Como compatibilizar teorias com objetos de interesse e pressupostos teóricos tão distintos? Dados empíricos de um lado e a busca da arquitetura da gramática universal de outro! (DUARTE, 2015, p. 89).

Diante da retórica de oposição de Borges Neto e Müller em 1987, Tarallo publicou uma tréplica em 1988 com “Uma estória mal-contada”. No confronto estavam modos de compreensão do fazer científico, entre questões metodológicas e epistemológicas e entre a própria visão da prática de pesquisa.

Essas questões, no entanto, no julgamento histórico que hoje se pode fazer do debate, não foram levadas adiante, pois tanto a réplica quanto a tréplica se deixaram permear por discursos marcadamente legitimadores apenas dos seus próprios dizeres, sem, com isso, deixarem espaço aberto para o debate, contrariando o que a seção da revista assim nomeada poderia supor como discussão de ideias de natureza científica. Em vez de um debate, houve de fato polêmica sem solução.

Com voz beligerante e tom que não disfarçavam o descontentamento com a réplica que seu texto havia recebido, o Tarallo de 1988 alterou definitivamente o rumo do que se poderia esperar de um debate, transformando-o em uma polêmica que abandonava um espaço para discussão de ideias, como parecia ser a proposta da avaliação negativa feita por Borges Neto e Müller em 1987, ainda que esta também não se tenha pautado por estratégias que privilegiassem a discussão de ideias, uma vez que estava, a considerar a conceituação de Amossy (2017), essencialmente construída em torno do questionamento da validade do posicionamento do outro, instaurando o que já chamamos de retórica do *dissenso*.

O sociolinguista, dessa vez, assumiu uma retórica que consistiu essencialmente na desqualificação do outro como estratégia argumentativa. Tarallo, dando voz discursiva ao *ethos* do atacado, fez da adjetivação com conotação negativa a marca de um texto que colocava a questão como uma guerra de braços, ainda que Tarallo tenha dito em seu texto que não gostaria de gastar papel e tinta com uma questão a que parecia, no discurso, não dar relevância: “[...] ponderei, em um primeiro momento, não sacrificar papel e tinta na discussão de questões tão frugais quanto as levantadas na réplica.” (TARALLO, 1988, p. 266).

[...] não uma tréplica a Borges Neto & Müller pois, conforme relatarei, nada de substancial existe na réplica que mereça uma tréplica. Assim sendo, valho-me tão e unicamente de uma simples carta endereçada aos leitores, na qual desfaço os equívocos de leitura cometidos pelos autores da réplica. (TARALLO, 1988, p. 266).

[...] desfazendo os mal-entendidos, com duas metas específicas em mente:
1. a de que o texto de 1986 sobre a longevidade do Zelig, isto é: do camaleão-linguista, é inquestionável, e
2. a de que a réplica de 1987, de tão inócua em propositura, nem mesmo escrita deveria ter sido. (TARALLO, 1988, p. 267).

Nas marcas textuais de uma retórica de recusa da validade do texto de Borges Neto e Müller (espelho invertido da retórica destes últimos, que também negava, em outra chave, a validade do Tarallo de 1986), a seleção lexical e o posicionamento marcadamente subjetivo do sociolinguista evidenciavam que a questão estava de todo modo distante do espaço de troca de ideias. Nesse sentido, destacam-se palavras e expressões como “arrogante”, “pessoalmente agressivo”, “altamente pretensioso”, “lutam e gritam pela pureza epistemológica”. Observe-se também o uso da ironia a descaracterizar a validade e consistência teórica do artigo de Borges Neto e Müller (1987): “ahá!, pela ‘racionalidade da ciência’”.

[...] a revista D.E.L.T.A. publicou, em sua seção DEBATE um texto arrogante, pessoalmente agressivo, e altamente pretensioso, assinado por José Borges Neto e Ana Lúcia de Paula Müller [...] (TARALLO, 1988, p. 266).

[...] meu Zelig aparece como uma peça desprezível de uma engrenagem no meio da qual Borges Neto & Müller desesperadamente lutam e gritam pela pureza epistemológica, e, ahá!, pela ‘racionalidade da ciência’. (TARALLO, 1988, p. 268).

A retórica de Tarallo assumiu o lugar da oposição, em tom raivoso das polêmicas e discussões que não pretendem fazer avançar um debate, mas negar ao outro um lugar de qualidade de onde viria um discurso possível de ser contemporizado. A se destacar o posicionamento que implicitamente também negava valores intelectuais a Borges e Müller, vistos por Tarallo como incapazes de uma leitura adequada de seu texto. Mais uma vez, o espaço que se criou na retórica dos linguistas foi o da polêmica construída principalmente na negação do valor do outro.

Ao não haverem entendido uma simples metáfora como o Zelig [...], que, [...], se explica perfeitamente do ponto-de-vista da evolução da teoria da variação (os dois autores desconhecem a teoria da variação, sua evolução, e nem tampouco sua aproximação, em anos recentes, ao modelo gerativo) caíram em uma piada ainda maior: a apologia da ortodoxia cega, isto é: o dogmatismo. Isto se reflete em todas as decisões arbitrárias que os dois autores tomam ao longo do texto. (TARALLO, 1988, p. 269).

[...] ignoram a análise dos dados, mesmo supondo (e eu diria, aceitando) que ela esteja correta (p. 92), exatamente a análise que demonstra que ser dogmático dentro da ciência (no caso específico, da teoria da variação) é uma atitude cientificamente incorreta. [...] Aliás, se os dois autores tivessem tido o cuidado de ler a literatura variacionista, teriam encontrado em Braga (1986) e nos resultados que a autora ali projeta para as mesmas construções, confirmação para as ressalvas que eu próprio havia levantado em meu texto de 1986. (TARALLO, 1988, p. 269).

Como no texto de 1986, Tarallo recorreu aos argumentos de autoridade, em busca da validação de sua proposta, que ele considerou, como é possível inferir pela retórica do sociolinguista, injustiçada e equivocadamente avaliada. Além da busca pela associação com o grande nome da sociolinguística, Tarallo, mais uma vez, advogava para si o lugar da qualidade, configurado pelo diálogo entre as ideias de Labov e as do linguista brasileiro.

A grande ironia disso tudo transparecerá agora quando, através de um texto recente de Labov (1987), do criador do modelo variacionista, se fizerem confirmar aquelas minhas colocações de 1986. Ou seja: mesmo sem o saber, eu antecipava no Zelig (1986), em um outro texto de 1986 [...], e ainda em Tarallo (1987), além de Kato e Tarallo (1987, 1988), tudo aquilo que o próprio Labov assumiria em relação à mudança intra-modelo sofrida pela teoria da variação, fato que, do ponto-de-vista de Borges Neto & Müller, merece toda e qualquer apreciação positiva (referindo-se à CGT (Gramática Gerativa Transformacional) [...]). (TARALLO, 1988, p. 270).

A orientação dada por Tarallo a essa sua tréplica privilegiou algumas estratégias argumentativas para a elaboração de sua retórica de oposição e negação da validade da réplica de 1987: a) desqualificação do outro (por meio do uso de adjetivação e caracterização negativa); b) utilização de argumento de autoridade; c) revalorização do lugar de qualidade; c) citação de rede intertextual a elaborar um horizonte de retrospectiva de qualidade; d) ironia e metáfora; e) aproximação com o leitor.

E com essa longa citação de Labov (1987) despeço-me de vocês, caros leitores. Nesse momento tão promissor da linguística em que o racionalismo chomskiano e o empirismo laboviano parecem se aproximar cada vez mais, a longevidade do Zelig é inquestionável. Coloque-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e continuarei, com o maior prazer, esse debate tão saudável desde que não percam tanto tempo com ideologias e nos concentremos cada vez mais na real e verdadeira pesquisa acadêmica sobre a linguagem. Um grande abraço do Zelig. (TARALLO, 1988, p. 271).

Nesse jogo de forças que o debate se tornou, o encaminhamento da tréplica adquiriu contornos excessivamente pessoais e agressivos na negação da visão do outro, encerrando a série de publicações, sem manifestação ou resposta por parte dos autores do texto de 1987, naquele contexto.

Após a tréplica de Tarallo em 1988, Borges Neto e Müller não se posicionaram novamente nas páginas de *DELTA*. Mesmo assim, um ano após a tréplica, Borges Neto, sem a companhia de Müller, retomava a questão nas páginas de outro periódico, associado à Universidade Federal do Paraná, instituição em que Borges Neto na época atuava. Esse texto de 1989¹⁸ reafirmou a avaliação negativa para a sociolinguística paramétrica, em um posicionamento retórico que negava, mais uma vez em absoluto, a junção das teorias: “[...] fica claro, então, que qualquer proposta de ‘aproximação’ de teorias distintas ou retoma os postulados neopositivistas ou encontra na questão da incomensurabilidade uma barreira formidável [...]” (BORGES NETO, 2004, p. 199).

Pelo visto, pode-se entender que o debate Tarallo vs. Borges e Müller caracteriza-se como uma interação polêmica cujo objetivo é um embate sobre um tópico definido de modo claro. Houve indicação de problemas conceituais ou metodológicos em uma teoria, por exemplo, por meio da evidência construída em provas que sustentam rupturas. Uma troca polêmica sem possibilidade de solução, que revelava divergências profundas. Os embates de ideias não são considerados apenas como questão de erros a serem corrigidos, já que os contendores acumularam argumentos que acreditavam poder aumentar o valor de suas posições diante das objeções dos oponentes. Essa caracterização do debate é possível porque tanto Tarallo quanto Borges e Müller adotaram a desvalorização do outro, com indicações de erros, equívocos, falhas de compreensão, sem deixar de identificar argumentos problemáticos e mesmo ausência de conhecimentos básicos em algumas áreas que lhes pareciam pertinentes na defesa de sua retórica. Ao mesmo tempo, os posicionamentos no debate em alguns momentos se ampliaram para a abordagem de outros assuntos de algum modo relacionados com a polêmica instaurada.

Pertencer a grupos de especialidade distintos contribuiu, nesse sentido, para que a oposição se mostrasse de forma mais direta, e muitas vezes mais agressiva, pois, ao lado de um interesse em firmar espaços acadêmicos e intelectuais, havia também o pertencimento a comunidades argumentativas que sustentavam a legitimação dos grupos.

Tarallo, Borges e Müller falaram cada um do espaço que lhes parecia legitimado naquele momento, o que possibilitou que formulassem retóricas que não circularam apenas como artigos de periódico, mas sim como elementos-chave para identificar pertencimentos e exclusões (a grupos de pesquisa e a centros de ensino e produção científica) na configuração plural e receptiva da linguística brasileira da época.

¹⁸ O texto de 1989 foi republicado em coletânea de textos de Borges Neto em 2004. É a partir desta última edição que fazemos as referências.

“A cada um convém uma coisa” – *Aliud alios decere* – é expressão usada pelo romano Quintiliano (35d.C.-100d.C.), para se referir às artimanhas do relativismo pessoal e do embate de ideias que procuram a razão nelas mesmas. As palavras latinas parecem ir ao encontro das posições relativas assumidas no debate aqui revisto. Posições essas que evidenciam o humano da ciência. Não só a cada um parecia convir algo no debate, como também as palavras também serviram de armas na busca pela validação das ideias. Talvez outra expressão seja até mais adequada a esse episódio: “As armas repelem-se com as armas” – *Arma armis propulsantur* –; expressão usada, entre outros, pelo cardeal grego Besarion (no século XV) e por Marco Ofarris (no século XVIII), em livro de orientações bélicas escrito na Itália em 1773 para soldados.

No debate, além de ideias, forças em oposição se mostraram de modo evidente nas retóricas em ação nas páginas da revista *DELTA* no final da década de 1980. Desse modo, é possível associar a noção de retórica de ruptura aqui adotada à noção de retórica do *dissenso* discutida por Amossy (2017). Essa retórica do *dissenso* estabelece discursos polêmicos que se caracterizam não pela possibilidade do debate e de um possível diálogo conciliador, mas pelo fechamento discursivo, no sentido de que os argumentos estabelecidos em um debate são de natureza altamente excludente, pautadas na desvalorização argumentativa do outro, que passa a ser o lugar por excelência a combater e não com quem contemporizar.

Uma polêmica, tal como a travada no debate aqui revisto historicamente, tem sua função social em um espaço público (no espírito da avaliação de AMOSSY, 2017¹⁹), pois na retórica dos linguistas, como apontamos, havia vozes ecoando pertencimentos a grupos específicos e legitimações acadêmicas, conseqüentemente sociais.

Aceitar ideias linguísticas é também aceitar que posições em pesquisa e ensino sejam validadas, assim como assumir argumentos como os mais adequados em um determinado recorte social e temporal é configurar, mesmo que só tenhamos consciência disso retrospectivamente, um panorama de ação científica em uma sociedade. Nesse sentido, parte do que se compreende como a linguística brasileira hoje é também herdeira de momentos como o da polêmica aqui revista. Não à toa, Altman (1998), em sua avaliação histórica dos primeiros momentos da linguística brasileira, aponta movimentos de unificação e diversificação, nos quais, ao lado da prática científica, valeram também, em nossa interpretação, e de modo incisivo, as retóricas que asseguraram ou não espaços acadêmicos para aqueles que melhor souberam fazer valer a sua palavra.

Conclusão

Rever uma história é interpretar o passado, projetando nesse ir e vir dos tempos nossa própria visão a respeito de uma série de elementos que permitem reconhecimentos e oposições. Um processo dinâmico que faz com que a historiografia, o narrar e

¹⁹ “[...] a polêmica preenche funções sociais importantes, precisamente em razão do que é em geral criticado nela: uma gestão verbal do conflito realizada sob o modo da dissensão.” (AMOSSY, 2017, p.12, grifo da autora).

interpretar a história, não seja mera coleta de documentos e descrições, mas seja de fato construção de memória e imagens simbólicas.

A memória, e a identidade que dela é decorrente, pode ser compreendida como uma ação de reconstrução significativa de um passado. Nesse sentido, a questão para o historiógrafo não é tanto o que ele encontra num documento, mas como ele engendra explicações plausíveis para o que o documento oferece como evidências.

Na extensão deste artigo não nos é possível avançar mais em interpretações, mas é importante considerar que no debate do final da década de 1980 estava, para além da retórica, uma questão mais complexa: a identidade que a linguística brasileira iria definir para si mesma, em meio à pluralidade e à recepção de ideias que sempre foram suas características mais marcantes.

Além de tratar de conjunção de programas de investigação, a discussão travada entre os linguistas colocava no substrato de seus dizeres os rumos que poderia tomar uma ciência da linguagem feita no Brasil, com todas as variáveis que caracterizam a construção das identidades em um campo feito de legitimação e pessoalismos, quando se trata da validação e aceitação de práticas de pesquisa científica.

Agradecimentos

CNPq.

BATISTA, R. “To each one what seems best to her/him”: Debate and controversy around the Parametric Sociolinguistics in the History of Brazilian Linguistics. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.2, p.255-276, 2018.

- *ABSTRACT: This article analyzes a debate in the Brazilian linguistics of the 1980s, when Fernando Tarallo, José Borges Neto and Ana Lúcia de Paula Müller differed on a parametric sociolinguistics. In the perspective of a study of the Historiography of Linguistics and based on a socio-rhetorical framework of analysis, which defines theoretical and methodological guidelines of this proposal, the text presents (i) considerations about what is understood in this interpretation as rhetoric and (ii) a historiographic analysis of the debate. This analytical view considers for its interpretative perspective discursive elements of the discourses adopted in the debate (that is, the rhetoric assumed by the linguists) and also elements of a social nature, that can circumscribe the discourses in specific groups of researchers (theory groups) in language science in Brazil. It is pointed out that the debate in question, several times referenced when it comes to a history of Brazilian linguistics, maintained its polemical nature, evidencing that the rhetoric of linguists, when assumed by the historiographic view, must be understood from of its social and historical inscription.*
- *KEYWORDS: Historiography of linguistics. Socio-rhetorical framework. Rhetoric. Brazilian linguistics. Parametric sociolinguistics.*

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, C. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas, 1998.
- ALTMAN, C.; BATISTA, R. de O. (Org.). Dossiê historiografia da linguística. **Todas as Letras: Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 11-120, 2012.
- AMOSSY, R. **Apologia da polemica**. Traduzido e coordenado por Mônica M. Cavalcante do orig. em francês de 2014. São Paulo: Contexto, 2017.
- BARONAS, R. L. Ciências brasileiras da linguagem. **Linguasagem**, São Carlos, n. 19, 2012. Disponível em <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao19/divcient/001.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.
- BASTOS, N. B.; BATISTA, R. de O. Entre a história e a ciência: a constituição da Historiografia da Linguística como área de pesquisa e ensino nos estudos sobre a linguagem. In: SÁ Jr., L.; MARTINS, M. A. (Org.). **Rumos da linguística brasileira no século XXI**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 57-71.
- BATISTA, R. de O. Forma vs. Função na história da linguística brasileira: debates e retórica de ruptura: uma interpretação pela Historiografia da Linguística. **Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 9-32, 2017a.
- BATISTA, R. de O. Ideias linguísticas e sua história: modos de interpretar o conhecimento sobre a linguagem. In: VASCONCELOS, M. L. M. C.; BATISTA, R. de O.; PEREIRA, H. B. **Estudos linguísticos: língua, história, ensino**. São Paulo: Mackenzie, 2017b. v. 1. p. 175-184.
- BATISTA, R. de O. A historiografia da linguística e a *retórica* dos linguistas: a força das palavras e seu valor histórico. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n.18, v. 2, p. 301-317, 2016.
- BATISTA, R. de O. Retórica de ruptura e descontinuidade nas ciências da linguagem: um estudo pela historiografia da linguística. **Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 119-141, 2015.
- BATISTA, R. de O. **Introdução à historiografia da linguística**. São Paulo: Cortez, 2013a.
- BATISTA, R. de O. Uma técnica, um grupo e uma retórica: a gramática construtural na história da linguística brasileira. **Revista Letras**, Curitiba, n. 87, p. 39-66, 2013b. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/32039/22008>>. Acesso em: 03 out. 2017.
- BORGES NETO, J. **Ensaio de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.

- BORGES NETO, J. M.; PAULA, A. L. de. Linguistas ou camaleões? uma resposta a Tarallo. **DELTA**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 85-95, 1987.
- BORGES NETO, J. ; MÜLLER, A. L. P.; PIRES DE OLIVEIRA, R. A semântica formal das línguas naturais: histórias e desafios. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 1, n. 20, p. 119-148, 2012.
- COSERIU, E. Panorama da linguística ibero-americana. In: COSERIU, E. **Tradição e novidade na ciência da linguagem**. Tradução de C. A. Fonseca e M. Ferreira do original espanhol de 1977. São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro: Presença, 1980. p.277-368.
- DUARTE, M. E. Avanço no estudo da mudança sintática associando a teoria da variação e mudança e a teoria de princípios e parâmetros. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 57, v. 1, p. 85-111, 2015.
- FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2010.
- GROSS, A. G. **The rhetoric of science**. Cambridge: Harvard University, 1990.
- KOERNER, E. F. K. **Quatro décadas de historiografia lingüística**: estudos selecionados. Pref. Carlos Assunção. Sel. e ed. de textos Rolf Kemmler e Cristina Altman. Vila Real: Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. (Coleção Linguística, v. 11).
- MALUFE, J. R. **A retórica da ciência**: uma leitura de Goffman. São Paulo: Educ, 1992.
- MURRAY, S. **Theory groups and the study of language in North America**: a social history. Amsterdam: John Benjamins, 1994.
- PARREIRA, M. S. Ensaio sobre a compatibilização de teorias distintas: a sintaxe gerativa e a sociolinguística. **Web-Revista Sociodialeto**, Campo Grande, n. 15, p.351-359, 2015. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/20/12062015125217.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão do original em francês de 1992. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PLANTIN, C. **A argumentação**. Tradução de Marcos Marcionilo do original em francês de 2005. São Paulo: Parábola, 2008.
- POSTAL, P. M. Advances in linguistic rhetoric. **Natural Language and Linguistic Theory**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 129-137, 1988.
- RAJAGOPALAN, K. Science, rhetoric, and the sociology of knowledge: a critique of Dascal's views of scientific controversies. In: WRIGLEY, M. (Ed.). **Dialogue, language, rationality**: a festschrift for Marcelo Dascal. São Paulo: CLE/Unicamp, 2009. p. 433-464.

RAJAGOPALAN, K. O discurso científico, seus desdobramentos e seus embustes. In: GONÇALVES, A. G.; GÓIS, M. L. (Org.). **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. v.2. p. 7-23.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução de Ivone C. Benedetti do original francês de 1991. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, H. S. Sobre o alcance da sociolinguística no estudo da mudança paramétrica: uma perspectiva interlinguística. **Working Papers em Linguística**, Santa Catarina, n.13, v. 2, p. 47-65, 2013.

SWIGGERS, P. Linguistic Historiography: a metatheoretical synopsis. **Todas as Letras: Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 2, n. 19, p. 73-96, 2017.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, n. 44-45, p.39-60, 2013.

SWIGGERS, P. Linguistic Historiography: object, methodology, modelization. **Todas as Letras: Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 38-53, 2012.

SWIGGERS, P. Another brick in the wall: the dynamics of the History of Linguistics. In: NOOTDEGRAAF, J. et al. (Ed.). **Amicitia in academia: composities voor els elffers**. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek; Münster: Nodus, 2006. p. 21-28.

SWIGGERS, P. Modelos, metodos y problemas en la Historiografía de la Lingüística. In: ZUMBADO, G. C. et al. (Ed.). **Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística, actas del IC Congreso Internacional de la SEHL**. Madrid: Arco Libros, 2004. p. 113-146.

TARALLO, F. Uma estória muito mal contada. **DELTA**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 265-272, 1988.

TARALLO, F. Zelig: um camaleão-linguista. **DELTA**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 127-144, 1986.

TARALLO, F. Por uma sociolinguística românica “paramétrica”: fonologia e sintaxe. **Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura**, Belo Horizonte, n. 13, p. 51-83, 1985.

TARALLO, F.; KATO, M. Harmonia trans-sistêmica: variação inter- e intra-linguística. **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, p.13-42, 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3849/2827>>. Acesso em: 03 out. 2017.

Recebido em 17 de setembro de 2017

Aprovado em 22 de março de 2018

A (INSISTENTE) PROBLEMATIZAÇÃO DO ESTRUTURAL VERSUS CONTEXTUAL PARA O TRATAMENTO DA SIGNIFICÂNCIA: UMA ANÁLISE DO ‘PARADOXO SEMÂNTICO’ À LUZ DA TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS

Julio Cesar MACHADO*

- RESUMO: O presente artigo elege a seguinte questão fulcral: como operar o confronto ou aliança entre estrutura da linguagem e seu funcionamento para refletir a significância nesta/desta relação? Para apreendermos esta problemática, mobilizaremos dois *objetivos*, que são questões que inquietam o semanticista de qualquer filiação: como estabilizar, em Linguística, aspectos teóricos diante de (a) estruturas fora do uso, ambigualmente semânticas, e também diante de (b) estruturas que permitem vários usos, e por isso apresentam/produzem vários sentidos? Para analisar tais objetivos, valer-nos-emos de uma definição de “paradoxo” enquanto *corpus*, que nos permitirá operar, de fato, nosso *objeto de estudo*: o *paradoxo semântico*, neonoção que observa contrários interdependentes, e que tomaremos enquanto noção técnica no interior da Teoria dos Blocos Semânticos, de Carel e Ducrot, filiação teórica basilar desta pesquisa. Nossa hipótese é confirmada pelos *resultados obtidos*: qualquer que seja o procedimento estratégico que se opere ou que se nomeie, a significação estrutural é ponto de passagem e de retorno em análise semântica, o que nos leva a *concluir* que, se não se pode entender o movimento sem a ideia de inércia, não se pode trabalhar o sentido enunciativo sem a significação estrutural. Tal condição parece ser imperativa em Semântica.
- PALAVRAS-CHAVE: Paradoxo semântico. Argumentação estrutural. Argumentação contextual.

Introdução

A Semântica Argumentativa ocupa lugar significativo nos trabalhos mundiais em Semântica, Argumentação e Enunciação, dentre outros.

Em 1992 temos um marco singular de reformulação do quadro teórico deste saber: a ideia base de investigar a argumentação por vias dos *blocos semânticos*, sugerida por Marion Carel: dá-se início à *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS) nos estudos estruturais enunciativos. A TBS, porém, não se trata de outra teoria que rompe com a anterior.

* Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Faculdade de Educação, Minas Gerais, Brasil. julio.semantica@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0364-3370

Ao longo dos trabalhos em Semântica Argumentativa, a diversidade de nomenclaturas não significa várias teorias autônomas: Argumentação na Língua, escalas absolutas, Teoria dos Topoï, Teoria Polifônica da Enunciação, Teoria Argumentativa da Polifonia e Teoria dos Blocos Semânticos são *modos distintos de trabalhar a mesma proposta da argumentação na língua através de procedimentos específicos utilizados por cada uma*, que foram nomeados inicialmente, de modo totalizante, Semântica Argumentativa (CAREL; DUCROT, 2005), e hoje leva apenas o nome de TBS. Assim, estes vários nomes são diferentes meios de se fazer uma única Semântica por vias argumentativas, através de dispositivos teóricos que se complementam: o leitor atento da TBS perceberá que os vários engendramentos para trabalhar a argumentação na língua, ao longo dos anos, instigam uma relação não de separação, mas de complementação (CAREL, 2012). São arcabouços para investigar a língua em enunciação por cuidados estruturais, com preocupações desiguais. O que temos é senão uma *única teoria*, sempre em evolução desde sua criação, e agora aprofundada de modo radicalizado na sua fase atual, a TBS.

E ainda: permanece sempre, então, o mesmo interesse inicial nos objetos língua, enunciação, significação e sentido, investigados pelo prisma da argumentação na língua.

Este “vários” que entendemos como um “todo”, isto é, o eco da discussão de décadas da teoria desenvolvida por Anscombe e Ducrot (1983), é agora ricamente retomado, reformulado, aprofundado e amadurecido na atualidade da TBS, como veremos. A TBS firmou-se enquanto hipótese semântica de sucesso ao pretender investigar a língua e o discurso por vias argumentativas, fiel à proposta ducrotiana de uma “concepção estrutural da enunciação” (DUCROT, 1987, p.83).

O propósito deste artigo é justamente refletir sobre o modo como o sentido/significação se porta na língua nas duas dimensões estrutura e enunciação, polemizadas, contrastadas, aliadas ou isoladas em várias filiações da Linguística, e aqui tomada de modo particular e argumentativo, como veremos, a partir de certas atualizações da TBS, sobremaneira nos últimos dez anos.

A consequência desse rigor de atualização tem sido o interessante norte que tal atualização dá às pesquisas sobre Argumentação e Semântica, ao conseguir relacionar posturas estruturalistas e enunciativas às preocupações e interesses modernos e/ou de interesses contemporâneos, próprios das vertentes da Linguística ou de outros tipos de vertentes, como os estudos sobre o paradoxo, por exemplo. Tal abertura, no mínimo, faz ressignificar o que se entende por Estruturalismo na atualidade. Dentre outros sentidos produzidos.

O valor da frase ou do enunciado: a relação aspecto/encadeamento

Há uma singularidade metodológica que particulariza toda a TBS: a argumentação, noção pela qual a TBS investiga a significação e o sentido, será tecnicamente tratada sempre pelo *valor (da frase ou do enunciado)*. Este valor preserva o propósito da TBS de observar nas frases as marcas relativas à sua construção, e no enunciado as marcas

relativas à sua enunciação (DUCROT, 1987). E o fará pela dinâmica de duas noções: “Os dois valores que a TBS associará a um enunciado serão o *aspecto* que ele exprime e o *encadeamento* que lhe parafraseia.” (CAREL, 2011, p.160, tradução nossa, grifo nosso)¹.

Ao investigar o valor (aspecto e encadeamento) de uma palavra, por exemplo “prudente”, Carel explica que tal palavra *exprime* o aspecto [PERIGO PORTANTO PRECAUÇÃO], e que esse aspecto *evoca* um encadeamento que o *concretiza*, que poderia ser: “Pedro foi prudente”. Como bem explica a linguista²:

O sentido de *Pedro foi prudente* é duplo. De uma parte, o enunciado *exprime o aspecto* argumentativo PERIGO PORTANTO PRECAUÇÃO, e de outra parte ele *evoca o encadeamento* ‘era perigoso portanto Pedro tomou precauções’ [...] O encadeamento evocado faz do enunciado uma formulação concreta do aspecto exprimido. [...] O aspecto exprimido constituirá agora o ‘propósito’ do enunciado naquilo somente que ele dividiu, e o encadeamento evocado fará o papel do uso de objetos que ele representará naquilo que o enunciado estudado tem de próprio. (CAREL, 2011, p.220-221, tradução nossa).

Em consonância com Ducrot, quando afirma que o enunciado tem por função ilustrar um retrato da enunciação (DUCROT, 1987), Carel está dizendo que uma frase/enunciado tem por função semântica ilustrar aspectos, concretizando-os (CAREL, 2011). Assim, a TBS marca o movimento semântico do enunciado à frase, ou tecnicamente, a noção de aspecto marca um movimento do sentido (particular, do enunciado) à significação (universal, da frase). Para Carel, o aspecto possui uma característica universal que o determina. Quando Carel, acima, diz que o aspecto “divide algo”, ela se refere a uma propriedade universal, assim explicada:

São esses dois valores que refletirão o caráter por sua vez comum e singular de *Pedro foi prudente*, que refletirão o fato que este enunciado por sua vez divide com *João será prudente* um Universal e assim se distingue dele por algumas singularidades. O aspecto (PERIGO PORTANTO PRECAUÇÃO) constituirá aquilo que eles dividem.³ (CAREL, 2011, p.160, tradução nossa).

¹ Do original: “*Les deux valeurs que la TBS associera à un énoncé seront l’aspect qu’il exprime et l’enchaînement qui le paraphrase.*” (CAREL, 2011, p.160).

² Do original : “*Je rends compte de cela en disant que le sens de Pierre a été prudent est double. D’une part, l’énoncé exprime l’aspect argumentatif DANGER DC PRECAUTION et d’autre part il évoque l’enchaînement <‘était dangereux donc Pierre a pris des précautions> [...] L’enchaînement évoqué fait de l’énoncé une formulation concrète de l’aspect exprimé [...] L’aspect exprimé constituera dorenavant le <propos> de l’énoncé en cela seulement qu’il est partagé et l’enchaînement évoqué remplacera le recours à des objets en cela qu’il représentera ce que l’énoncé étudié a de proper.*” (CAREL, 2011, p.220-221).

³ Do original: “*Ce sont ces deux valeurs qui refléteront le caractère à la fois commun et singulier de Pierre a été prudent, qui refléteront le fait que cet énoncé à la fois partage avec Jean sera prudent un Universel et aussi se*

Temos nesses dois trechos-resumo acima, alguns termos técnicos desenvolvidos por Carel para operar o valor do enunciado, que organizamos visualmente deste modo:

Quadro 1 – O valor de uma frase ou enunciado

Valor de uma frase ou enunciado	
Aspecto	Encadeamento
Expresso pela frase ou enunciação	Evocado pelo aspecto (ilustra um aspecto)
O propósito da frase ou do enunciado	Concretiza aspectos (parafraseia aspectos)
É universal (divide um universal com outros)	É singular (distingue-o dos outros)
Exemplo – no enunciado: <i>Pedro foi prudente.</i>	
Temos o aspecto: <i>PERIGO PORTANTO PRECAUÇÃO</i>	
E temos o encadeamento: <i>Era perigoso portanto Pedro tomou precauções.</i>	

Fonte: Elaboração própria.

Operar a linguagem ou discursos pela noção de *valor* (da frase ou do enunciado) significa que falar em argumentação (significação/sentido) corresponde a pensar no par *aspecto* e seu *encadeamento*. Eis o valor: a significação/sentido terá, então, algo de universal (o aspecto) e algo de singular (o encadeamento). O encadeamento particulariza o aspecto, universal. Embora o aspecto seja constituído de um universal, ele é um “mesmo” singularizável pelo encadeamento, já que o encadeamento evocado, por sua vez, varia de um enunciado a outro (CAREL, 2011).

O quadrado argumentativo: a relação aspecto/aspecto

Para fins de notação teórica, os dois conectores (CONN) bases da TBS são abreviáveis por:

DC (*donc* do francês) – que quer dizer *PORTANTO*; e

PT (*pourtant* do francês) – que quer dizer *NO ENTANTO*.

Deste modo, para operar as análises manteremos as abreviações DC para movimentos normativos em *portanto*, e PT para movimentos transgressivos em *no entanto*. Outras notações necessárias são a já conhecida negação (NEG) e o bloco semântico (BS).

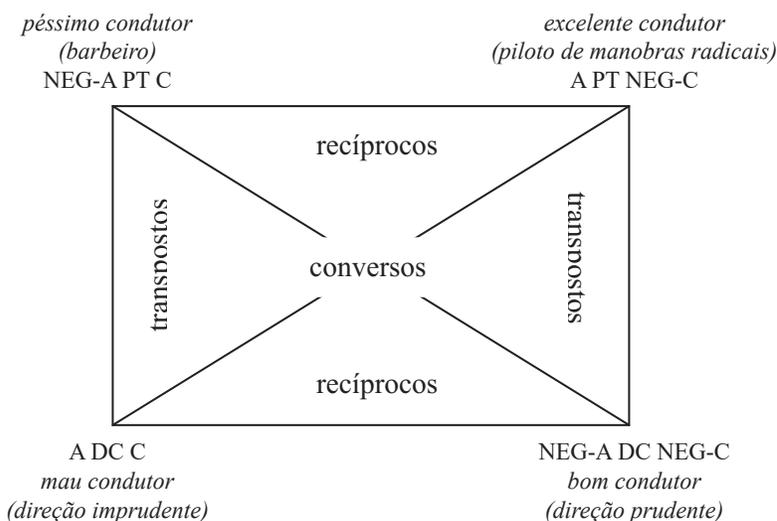
Ainda é relevante frisar que ambos DC e PT são conectores metalinguísticos, noções teóricas, isto é, não se equivalem a procedimentos gramaticais, são conectores técnicos cuja função é operar semanticamente a norma e a transgressão na língua e na

distingue de lui par quelques singularités. L'aspect (DANGER PT PRECAUTION) constituera ce qu'ils partagent.” (CAREL, 2011, p.160).

enunciação, no sentido que se lhes dá a TBS. E como noção técnica, tanto DC como PT podem facilmente serem substituídos por qualquer conector que carregue a mesma ideia equivalente, como “então, porque, logo, assim, apesar de, porém, contudo etc”, que no momento de análise, tornar-se-ão paráfrases de DC ou PT.

Feitas estas pontuações, passemos a aplicá-lo ao *quadrado argumentativo*, o dispositivo visual das quatro faces integrantes de um bloco semântico:

Figura 1 – O quadrado argumentativo de:
A **C**
 [depressa demais CONN risco de sofrer acidente].



Fonte: Baseado em Ducrot (2009, p.22) e Carel (2011, p.67).

Paradoxo de oposição e paradoxo semântico

Começemos por apresentar o que é o paradoxo de oposição, de Carel e Ducrot. Trata-se, aqui, de uma noção técnica, e não subsume ou corresponde ao paradoxo semântico, nosso objeto de estudo.

Falemos primeiro do paradoxo de oposição. Em uma primeira elaboração, os linguistas notam que existe uma relação bloco/bloco (doxal/paradoxal) na significação, isto é, Carel e Ducrot mostraram que para cada bloco doxal (B1) existe um bloco paradoxal (B2). Podemos dispor os dois blocos ladeados:

B1: Pedro está diante do perigo, *portanto* desistirá (PERIGO DC DESISTIR).

Pedro está diante do perigo, *no entanto*, não desistirá (PERIGO PT NEG-DESISTIR).

B2: Pedro está diante do perigo, *portanto* não desistirá (PERIGO DC NEG-DESISTIR).
Pedro está diante do perigo, *no entanto* desistirá (PERIGO PT DESISTIR).

Reflitamos sobre a estranheza desses dois blocos: numa apreciação mais filosófica ou social – que prefacia a apreciação linguística – observa-se que é mais “óbvio”, mais aceito socialmente, que diante do perigo alguém o evite (B1): evitam-se assaltos, ruas perigosas, viagens com altos índices de ocorrências policiais, compras em sites suspeitos, etc. Mas não podemos obrigar uma lucidez unilateral universal, e devemos reconhecer que, da mesma maneira, mesmo que menos óbvio ou menos aceito socialmente, há quem goste, aprecie, busque, enfrente, propague e habite com o perigo de toda ordem (B2), como os masoquistas, andarilhos, loucos, revoltados, depressivos etc. Além de uma gama de pensadores que irão afirmar a contra-doxa ao dizer que viver já é estar em perigo, por si só, porque a segurança é imaginária, e o acaso não é previsível.

Focando essas ideias num prisma mais linguístico, mas nem por isso dispensando a reflexão filosófica e social que integra os sentidos, Carel e Ducrot (2008, p.11) propuseram tratar desta relação de sentidos “mais óbvios/menos óbvios” respectivamente como bloco doxal e bloco paradoxal. Assim, nomearam o primeiro bloco (B1: PERIGO DC DESISTIR) de doxal, e o segundo bloco (B2: PERIGO DC NEG-DESISTIR) de paradoxal. A particularidade desta primeira elaboração está no fato de que cada aspecto de B2 é o contrário de cada aspecto de B1. *O paradoxo seria um contra-bloco segundo só visível pelo bloco primeiro.*

Vejamos agora o paradoxo semântico. Ele consiste em um outro fenômeno, o contrário da oposição: o da nunca divisão. É um método capital que constituirá as análises deste trabalho: *a relação interdependente do paradoxo*. As significações/sentidos do paradoxo não são separáveis em partes (não se quisermos manter o paradoxo), e devem ser contemplados na sua estranheza global, interdependente. Por exemplo, os enunciados: “Guerra é paz” e “liberdade é escravidão” (ORWELL, 2014, p.14), de algum modo, devem ser analisados sem o estancamento [guerra] e [paz], por um lado, e [liberdade] e [escravidão], por outro. Nossa metodologia pretenderá uma análise do tipo [guerra+paz] e [liberdade+escravidão]. Isto é o paradoxo semântico.

Tal método é oriundo de duas fontes: os estudos de interdependência de Carel, e a acepção unificadora de Wołowska, quando conclui sobre o paradoxo: “sua função é de unificar, e não de dividir” (WOŁOWSKA, 2008, p.13, tradução nossa)⁴. É um método do “paradoxo do paradoxo”: o paradoxo não pode ser resolvido, senão ele não seria um paradoxo. Então, se ele não é solucionável, é apenas observável (observar, para nós, é um gesto analítico de operar na globalidade, sem seccionar). E isto condensa esta metodologia específica longitudinalmente ao longo de todo o trabalho: *observaremos o paradoxo, não o resolveremos.*

⁴ Do original: “*sa fonction est d’unifier et non de diviser*” (WOŁOWSKA, 2008, p.13).

Por fim, convém aqui frisar esta homonímia: uma coisa é o *paradoxo de oposição* – noção teórica inicial de Carel e Ducrot (que se opõe ao senso comum, senso doxal, ou o gradualiza), e outra coisa é o *paradoxo semântico* – nossa hipótese (que funde significações opostas), e que investigamos aqui. O paradoxo de oposição relaciona doxal/paradoxal. O paradoxo semântico que nós postulamos impõe uma indissociabilidade, a partir do conceito de interdependência da TBS. Para Carel, a razão de ser de um bloco paradoxal, ao menos nos seus inícios, teoricamente falando, era contrariar (e complementar) aspectos doxais. Para nós, a razão de ser de um paradoxo semântico, teoricamente falando, é estabelecer indissociabilidade entre oposições. Para Carel, o paradoxo é relação (de oposição, em um primeiro momento, e gradação, em um segundo momento). Para nós, o paradoxo semântico é insolucionabilidade e união. Portanto, não queremos equiparar as noções homônimas. Queremos mostrar duas noções distintas: o termo técnico teórico de Carel e Ducrot (paradoxal/doxal), e o nosso, que funde opostos (paradoxo semântico).

Argumentação interna e argumentação externa: a relação presença/ausência da estrutura analisável

Conforme a TBS, há duas formas de se investigar argumentativamente qualquer palavra: de modo interno e externo a estas palavras. Por exemplo, Carel (2011, p.106) selecionou cinco aspectos que dizem respeito à palavra *prudente*, dentre outros. São eles: [PERIGO DC PRECAUÇÃO]; [PRUDENTE DC SEGURANÇA]; [PRUDENTE PT NEG-SEGURANÇA]; [RESPONSÁVEL DC PRUDENTE] e [NEG-RESPONSÁVEL PT PRUDENTE]. Carel (2011) vai observar que, na relação com *prudente*, todos estes aspectos não possuem o mesmo estatuto na sua significação. Ela propõe uma distinção entre *argumentação interna* e *argumentação externa* à palavra *prudente*. Na prática, isso significa que ambas as argumentações (internas e externas) dizem respeito à presença material desta palavra, *prudente*, no aspecto em foco.

Isso quer dizer que a relação entre a entidade *prudente* e o aspecto [PRUDENTE DC SEGURANÇA] ilustra a presença desta mesma palavra, possui um estatuto de continuação material “exterior” a essa palavra (*prudente* dc...), por isso, esse aspecto será dito pertencer à *argumentação externa* de *prudente*.

Ao contrário, a relação entre a entidade *prudente* e o aspecto [PERIGO DC PRECAUÇÃO] ilustra a ausência desta palavra, não contém a presença material da palavra *prudente*, muito embora a signifique. Este aspecto, segundo Carel, está como que trancafiado no “interior” de *prudente*, como ela metaforicamente explica, por isso, ele será dito pertencer à *argumentação interna* de *prudente*. “O predicado argumentativo ‘tomar-precauções-devido-ao-perigo’ é um dos sentidos de *prudente*” (CAREL, 2011, p.107). Está “dentro”, no interior de *prudente*.

Resumidamente, na relação entre uma palavra e um aspecto, temos dois tipos de argumentações, identificados pelo critério teórico da presença material:

- *Argumentação externa* (AE): quando aparece a expressão em foco no aspecto observado. É uma relação de presença com a estrutura analisável. Por exemplo, ao pretender investigar a palavra plena *hediondo*, iniciando tal investigação pelo aspecto [HEDIONDO DC REPROVAÇÃO JURÍDICA], temos, neste aspecto, uma AE da palavra *hediondo*. Se tal expressão aparece, intervém materialmente e semanticamente em encadeamentos/aspectos que expõem a expressão (CAREL, 2011), tem-se uma AE;
- *Argumentação interna* (AI): quando não aparece a expressão em foco no aspecto observado (mas é aspecto dela). É uma relação de ausência com a estrutura analisável. Por exemplo, ao pretender investigar ainda o termo *hediondo*, mas desta vez observando-o em um dos seus aspectos no qual esta estrutura “hediondo” não aparece, pode-se propor o aspecto: [CHOCANTE DC REPULSIVO]. Neste aspecto, está ilustrada uma AI da palavra *hediondo*. Fala-se da argumentação que está no interior da estrutura de *hediondo*. Se tal expressão não intervém materialmente em nenhum dos encadeamentos ou aspectos que descrevem essa expressão (CAREL, 2011), mas intervém ali semanticamente, tem-se uma AI.

É bom marcar que falamos da relação “uma entidade/um aspecto”, o que significa dizer que um aspecto em si mesmo não é ele nem uma argumentação externa e nem interna: “um aspecto argumentativo não é em si mesmo ‘externo’ (ou ‘interno’): ele é externo ou interno *a tal entidade*. Assim, o aspecto [PERIGO DC PRECAUÇÃO] pertence à *argumentação interna* (AI) de *prudente*, mas ele pertence à *argumentação externa* (AE) de *perigoso*” (CAREL, 2011, p.110, tradução nossa)⁵. E para dar um exemplo, agora paradoxal: assim como o aspecto [NEG-MORTO DC VIVO] pertence, ao mesmo tempo, à AI do termo *saudável* e à AE do termo *vivo*.

Corpus

À luz do arcabouço teórico refletido, passemos a um momento menos teórico-exposicional e mais analítico-situacional. Para tal, passemos a apresentar nosso corpus, inicialmente. Trata-se de uma definição de *paradoxo* do *K Dictionaries Password*⁶:

⁵ Por este trecho, notamos que Carel entende, tecnicamente, que os substantivos e suas adjetivações (*perigo, perigoso; prudência, prudente; vida, vivo* etc) podem ser observados com equivalência de aspectos, claro que somados às suas caracterizações, operações e singularizações que lhes particularizarão. Por exemplo:

- *Pedro está naquele lugar perigoso.* Exprime: {Pedro + lugar + [PERIGO DC EVITAR]}; e
- *Pedro está em perigo naquele lugar.* Exprime: {Pedro + [PERIGO DC EVITAR] + lugar}.

Onde [PERIGO DC EVITAR] é AE de *perigo* e de *perigoso*, e é AI de *prudência* ou de *prudente*. O encadeamento básico evocado – que poderá ser melhor particularizado, quando enunciado – é:

- *Pedro está naquele lugar perigoso*, portanto, deve evitá-lo.
- *Pedro está em perigo naquele lugar*, portanto, deve evitá-lo.

⁶ Do original : “**Paradox** [‘parədoks] *noun* a statement *etc* that seems to contradict itself but which is nevertheless true : *If your birthday is on February 29 you could state the paradox that you are thirteen years old although you have only had three birthdays.*” (PARKER; STAHEL, 2005, p.374).

Paradoxo [ˈparədoks] *nome*. Uma sentença *etc* que parece contradizer-se a si mesma mas que é verdadeira apesar disso: *Se o seu aniversário é em 29 de fevereiro, você poderia professar o paradoxo que lhe atribui treze anos de idade apesar de ter tido apenas três aniversários*. (PARKER; STAHEL, 2005, p.374, tradução nossa).

Segundo os locutores deste trecho, teremos, no enunciado inicial, o seguinte encadeamento (o que não significa que o paradoxo seja isso, mas, por uma filiação enunciativa, significa o que este dicionário “diz” ser o paradoxo):

Evoca: Uma sentença parece contradizer-se, *no entanto* é verdadeira apesar disso.

Exprime: [CONTRADIÇÃO PT NEG-FALSA]

No enunciado referido, o aspecto [CONTRADIÇÃO PT NEG-FALSA] pertence à AI de *paradoxo*, o paradoxo da Lógica (que averigua verdade e falsidade). Por outro lado, se se considerar o elemento anafórico do enunciado, poderíamos reorganizar o aspecto do enunciado:

Evoca: Paradoxo: sentença que parece contradizer-se, *no entanto* é verdadeira apesar disso.

Exprime: [PARADOXO PT CONTRADIÇÃO VERDADEIRA]

Pelo viés do encadeamento acima, o aspecto [PARADOXO PT CONTRADIÇÃO VERDADEIRA] pertence à AE de *paradoxo*.

Argumentação externa à direita/argumentação externa à esquerda: a relação entre estrutura analisável e sua presença no suporte ou aporte

Carel ainda distinguirá na disposição da argumentação externa (AE) de uma entidade, dois outros subtipos de argumentações: a argumentação externa à *direita*, e a argumentação externa à *esquerda*. O princípio é o mesmo da argumentação externa: presencial da entidade. Mas agora, presencial-localizacional da entidade. Vejamos.

Tomemos o aspecto [PRUDENTE DC SEGURANÇA] e seu converso [PRUDENTE PT NEG-SEGURANÇA], ambos AE de *prudente*. Carel (2011) vai explicar que ambos os aspectos pertencem à AE à *direita* de *prudente*, porque o aspecto e os encadeamentos se desenvolvem materialmente à direita de *prudente*, no seu aporte: [PRUDENTE CONN...].

Do mesmo modo, tomemos o aspecto [RESPONSÁVEL DC PRUDENTE] e seu transposto [NEG-RESPONSÁVEL PT PRUDENTE], ambos AE de *prudente*. Carel (2011) vai explicar que ambos os aspectos pertencem à AE à *esquerda* de *prudente*, porque o aspecto e os encadeamentos se desenvolvem materialmente à esquerda de *prudente*, no seu suporte: [... CONN PRUDENTE].

Mudemos o eixo analítico para nosso objeto, o paradoxo. Ainda conforme a definição do dicionário acima, vemos que [PARADOXO DC CONTRADIÇÃO VERDADEIRA] é uma AE à direita de *paradoxo*. E se analisarmos o segundo enunciado da definição: “Se o seu aniversário é em 29 de fevereiro, você poderia professar o paradoxo que lhe atribui treze anos de idade apesar de ter tido apenas três aniversários”, podemos pensar no aspecto ilustrado: [TER 13 ANOS APESAR DE TER 3 ANIVERSÁRIOS DC PARADOXO], que é uma AE à esquerda de *paradoxo*.

Diante do exposto, ainda é interessante dizer que Carel chamou a atenção para o fato de que Anscombe e Ducrot dedicavam-se e se interessavam apenas por argumentações externas à direita normativas (CAREL, 2011), o que Ducrot assume: “Em 1995, o tipo de argumentação que eu associava a uma expressão estava relacionada com o que chamaríamos agora sua AE em DC.” (DUCROT, 2002, p.12). Isso comprova que a TBS veio para aprofundar os estudos da fase anterior, a chamada *Argumentação na Língua* (ou ANL) de Anscombe e Ducrot, de modo amplo, profundo e rico, até então não desenvolvido, como afirma Ducrot (2006, p.154): “A concepção da semântica linguística na qual eu trabalho atualmente me parece um prolongamento da ANL. [...] Mais precisamente, ela se trata da TBS [...] onde eu vejo um aprofundamento e uma radicalização da ANL.” Não se trata de duas teorias, portanto, mas de uma só, aprofundada e radicalizada.

Argumentação estrutural e argumentação contextual

Nossas abordagens, até então, vão nos conduzindo para nossa questão fulcral: o confronto entre estrutura e seu funcionamento, e a reflexão da significância nesta/desta relação.

Para apreendermos este quadro, mobilizaremos uma questão que inquieta o semanticista: como estabilizar aspectos em DC e PT diante de estruturas ambíguas? E diante de estruturas que permitem vários usos, e por isso apresentariam vários aspectos? Como estabilizar um método diante desta problemática?

Para tratar este problema, fiel aos pressupostos da antiga ANL, que prevê os trabalhos de semântica determinados pela dupla instância frase/enunciado, Carel vai filiar as noções de AI e AE a outras duas noções: a *argumentação estrutural* e a *argumentação contextual* (CAREL, 2011). A condição analítica é a mesma: a argumentação estrutural exprime aspectos inscritos na língua, fora de uso, pura construção do linguista (DUCROT, 1987). Já a argumentação contextual exprime aspectos que dependem da enunciação, do funcionamento da linguagem, da situação, de locutores e interlocutores, do discurso, como bem explicam: “[...] dar o significado de uma expressão é associar-lhe diferentes argumentações que são evocadas por seu emprego.” (CAREL; DUCROT, 2008, p.10). Assim, a linguista delimita que um fenômeno linguístico (da língua) será de dimensão frástica (e portanto, expressará argumentações estruturais), e um fenômeno de discurso será de dimensão enunciativa (e portanto expressará argumentações contextuais):

Eu direi que um aspecto A é *estruturalmente expresso* por uma entidade linguística E se E exprime A pela sua significação linguística própria; eu direi que A é *contextualmente exprimido* por E se a associação de E e de A não é linguística (eu me interessarei essencialmente pelo caso em que é o discurso que declara que essa associação é feita). (CAREL, 2011, p.114-115, tradução nossa)⁷.

Podemos pensar esta disposição no quadro geral da TBS:

Quadro 2 – Elaboração da dimensão “língua/fala”

Língua	Fala
Frase	Enunciado
Significação	Sentido
Argumentação estrutural	Argumentação contextual

Fonte: Elaboração própria.

Estamos diante de uma concepção metodológica forte, desde os primórdios da ANL: Anscombe, Ducrot e Carel elegem como foco de atenção analítica o funcionamento da língua para descrever a língua. E esta dupla dimensão, necessária em Semântica, é operada e operável através do enunciado: “[...] eu me interessarei essencialmente pelo caso onde é o discurso que declara que essa associação é feita.” (CAREL, 2011, p.115, tradução nossa)⁸. Contudo, ressalta-se, as desenvolvimentos significantes observáveis na/ através da unidade complexa do enunciado, só são possíveis pelas vias da significação presente na língua, isto é, no léxico, na estrutura.

Vejamos duas aplicações do novo par, argumentação estrutural e argumentação contextual, uma primeira em AE e outra em AI (CAREL, 2011, p.114, tradução nossa)⁹:

- AE estrutural de *rico*: [RICO DC TORNAR COISAS POSSÍVEIS]

Evocado, por exemplo, na frase: *Pedro é rico, portanto, ele pode fazer o que quiser.*

- AE contextual de *rico*: [RICO DC POSSUIR AMIGOS]

Evocado, por exemplo, no enunciado: *Pedro é rico, portanto, ele possui muitos amigos.*

⁷ Original: “[...] je dirai qu'un aspect A est structurellement exprimé par une entité linguistique E si E exprime A de par sa signification linguistique même ; je dirai que A est contextuellement exprimé par E si l'association de E et de A n'est pas linguistique (je m'intéresserai essentiellement aux cas où c'est le discours qui déclare que cette association est faite).” (CAREL, 2011, p.114-115).

⁸ Original: “Je m'intéresserai essentiellement aux cas où c'est le discours qui déclare que cette association est faite.” (CAREL, 2011, p.115).

⁹ Original: “Pierre est riche, donc il peut faire ce qu'il veut.
Pierre est riche, donc il a beaucoup d'amis.” (CAREL, 2011, p.114).

Segundo Carel, temos na palavra *rico* uma AE à direita *estrutural*, já que [RICO DC TORNAR AS COISAS POSSÍVEIS] é própria da significação linguística da palavra *rico*. “Ter-possibilidades” é uma das significações estruturais da palavra *rico*. Mas o sentido “a-riqueza-produz-amigos” não está na língua, na estrutura de *rico*, é uma argumentação *contextual*. É a enunciação que proporciona este aspecto. Não a estrutura, mas a partir da estrutura. A argumentação contextual é uma associação singular e circunstancial do acontecimento do dizer, produzida a partir da argumentação estrutural. Não há como ser contextual sem passar pelo estrutural, e este é o grande mérito de uma semântica estrutural.

Passemos à aplicação do novo par estrutural/contextual. Para isso, retomemos e dividamos a definição de *paradoxo* vista acima, em duas partes, cuja análise é:

(A) *Uma sentença etc que parece contradizer-se a si mesma mas que é verdadeira apesar disso*

Este enunciado acima ilustra três aspectos, no mínimo: dois do tipo AI (um contextual e outro estrutural) e um do tipo AE estrutural. Abaixo, apresentamos pontualmente os três:

- AI Estrutural de *paradoxo semântico*: [OPOSTOS DC INSEPARÁVEIS]

Evocado, por exemplo, em frases como:

Há duas coisas opostas aqui, e de algum modo, portanto, elas não se separam.

Evocação concretizada, por exemplo, em enunciados como:

Amor é fogo que arde sem se ver; É ferida que dói e não se sente; É um contentamento descontente; É dor que desatina sem doer (CAMÕES, 1975, p.181);

Como vimos, a argumentação estrutural não precisa participar *ipsis litteris* dos aspectos do enunciado em si. Ela corresponde ao projeto do enunciado de alguma forma. Esta AI estrutural de *paradoxo* acima foi concretizada da seguinte forma no enunciado (A):

- AI Contextual de *paradoxo*: [CONTRADIÇÃO PT NEG-FALSA]

Este aspecto pode ser evocado, por exemplo, em enunciados como este logo abaixo:

Uma sentença ou etc que parece contradizer-se, no entanto é verdadeira apesar disso.

E que foi concretizada, no dicionário em foco, pelo enunciado (A). Concretização esta que por sua vez, surge da AE estrutural de *contradição*, da Lógica¹⁰:

- AE estrutural de *contradição lógica*: [CONTRADIÇÃO DC FALSA]

¹⁰ Quando a Semântica Argumentativa aborda a Lógica em seus trabalhos, parece afastar-se de vertentes da Lógica que convivem bem com a contradição. A abordagem da Lógica que nos interessa aqui, portanto, pode ser explicada pelos estudos do paradoxo realizados por Wołoska (2008, 2005). A linguista polonesa evidenciou dois princípios sobre o paradoxo:

É relevante pontuar que o primeiro enunciado deste dicionário (como todos os dicionários querem) pretende imitar, descrever, explicar uma significação estrutural própria de uma palavra – neste dicionário, a significação (fora de funcionamento) da palavra *paradoxo*, o que faz valendo-se apenas do saber da Lógica, pelo aspecto estrutural de *contradição*, enquanto falsidade, deixando muitos aspectos estruturais de outros saberes de fora da definição (deixando, por exemplo, de enunciar o aspecto estrutural acima “opostos-inseparáveis”).

É próprio dos dicionários apresentarem definições estruturais segundo a utopia que os constitui, a saber, a de poder converter muitos sentidos de certa palavra em uma única inscrição estrutural. Talvez este seja o maior problema dos dicionários, de um ponto de vista semântico: na tentativa de dizer o estrutural, acabam enunciando o contextual. Ali, toda busca pela significação (geral) termina em sentido (local). Portanto, o dicionário quer operar pela generalização que universaliza, mas sempre o faz pela enunciação que o exclusiviza. Donde vem a máxima: um dicionário pode ser eficiente, mas nunca suficiente.

Observemos o segundo enunciado do dicionário em foco, a definição-exemplo:

(B) *Se o seu aniversário é em 29 de fevereiro, você poderia professar o paradoxo que lhe atribui treze anos de idade apesar de ter tido apenas três aniversários*

Este enunciado faz ver:

- AI contextual de *paradoxo*: [29/02 DC 13 ANOS APESAR DE 3 ANIVERSÁRIOS]

Que pode ser evocado, por exemplo, no enunciado:

Ter nascido em 29 de fevereiro significa, portanto, ter 13 anos apesar de ter tido 3 aniversários.

É importante entender o jogo argumentativo do enunciado, que revela que esta AI contextual do *paradoxo* se forma a partir de duas outras AI:

AI estrutural de *29 de fevereiro*: [ÚLTIMO DIA DE UM MÊS DC DATA DE CALENDÁRIO]

AI contextual de *29 de fevereiro*: [ANO BISSEXTO DC OCORRÊNCIA QUADRIENAL]

-
- *O princípio da Lógica*: onde não há lugar para contradição, entendendo a contradição enquanto dois opostos que não se coadunam. Segundo Wołowska (2008, p.31, tradução nossa), “O princípio fundamental da lógica [...] é o princípio da não-contradição.”; e
 - *O princípio da Semântica*: onde se aceita sem problemas esta contradição, ainda entendendo a contradição enquanto dois opostos, que agora se coadunam.

É interessante notar que em uma pesquisa recente por nós conduzida, financiada pelo Governo Federal, na França (CAPES PDSE 5637-13-9), observamos em mais de 40 dicionários por toda Europa, América e Japão, em 12 línguas distintas, que muitas definições de “paradoxo” são descritas pela menção desta Lógica (sem especificação) que não suporta a contradição. O que corrobora que esta Lógica, de origem aristotélica e que refuta a contradição nomeando-a de falsa, está longe de estar em desuso.

É próprio dos dicionários apresentarem exemplos contextuais após uma tentativa de definição estrutural (que por vezes inclusive desconstrói esta própria definição estrutural). Em suma, estes dois enunciados que definem *paradoxo* acabam por revelar uma das AE estruturais à direita da própria palavra plena *dicionário*:
[DICIONÁRIO DC DEFINIR PRIMEIRO E EXEMPLIFICAR DEPOIS].

Um outro ponto pode ser produtivo. Os contextualistas de toda ordem e filiação poderiam nos dar réplica enfatizando que a hipótese da argumentação estruturalista subsumi na contextual, já que afirmamos que o simples fato de certa palavra ingressar um dicionário, ser enunciada por locutores autores que escolheram essas palavras para definição, instauram um enunciado histórico, nos dizeres de Ducrot, que não existia antes nem mais existirá depois (DUCROT, 1987). Com o que concordamos, quando dissemos que toda tentativa de dizer o estrutural culmina no contextual.

A questão, contudo, é antes de mais nada, poder pensar na possibilidade e dificuldade de se fazer semântica sem um critério científico basilar: haveria como se pensar no instável (sentido) sem o estável (significação)? Não importa se o segundo é condição necessária para o primeiro, ou se o segundo é uma espécie de volta ao primeiro, ou se um é o futuro do outro, ou seja lá qual for outra definição que se queira dar a esta relação recalcitrante. A TBS entende que a questão é de relação necessária, não de isolamento. Principalmente na cientificidade linguística, esta regularidade parece se impor (mesmo que autores neguem a significação estrutural, interessadamente eles operam redizendo-a de outras formas, acreditando estar erradicando-as), já que para pensar o processo o cientista cria abstrações deste processo, ou como diz Ducrot, o linguista construiu a frase para poder dar conta dos enunciados (DUCROT, 1987). Diríamos em tréplica, e responderíamos no mesmo modelo da réplica: se há na enunciação da significação estrutural contextualidade indesviável, há do mesmo modo, em toda enunciação, significações estruturais insistentes, teimosas, presentes, onipresentes na particularidade de todo enunciado, não ditas mas significadas, significações estruturais que constituem, incomodam, e por isso constroem todo enunciado. De um modo mais refinado, diremos que não há como entender a ideia de movimento sem a ideia de inércia, e isto se aplica em semântica. Não há como entender sentido sem significação, e se há, portanto, funcionamento, é porque existe (e persiste) o que não funciona antes. Toda guerra (sentido) parte da paz (significação). E a paz ecoa no projeto de guerra, mesmo que ela não se efetive e não seja buscada.

Enquanto exemplo concreto, pensemos: seria muito difícil (aliás, seria possível?) explicar que o sentido dos enunciados (A) e (B) acima constroem sua definição de paradoxo sem esbarrar, tocar, remeter, redizer, atualizar, aludir e extrapolar as seguintes significações estruturais que incomodam o funcionamento das palavras destes dois enunciados:

AI estrutural de *paradoxo*: [OPOSTOS DC INSEPARÁVEIS];
AE estrutural de *contradizer-se*: [CONTRADIÇÃO DC FALSA];
AI estrutural de *29 de fevereiro*: [ÚLTIMO DIA DE UM MÊS DC DATA DE CALENDÁRIO];
AE estrutural à direita de *ter 13 anos*: [TER 13 ANOS DC TER FEITO 13 ANIVERSÁRIOS];
AE estrutural à esquerda de *aniversário*: [AUMENTAR A IDADE DC PASSAR PELO DIA DO ANIVERSÁRIO];
AE estrutural à direita de *dicionário*: [DICIONÁRIO DC DEFINIR PRIMEIRO E EXEMPLIFICAR DEPOIS].

Dada a riqueza enunciativa, obviamente, além destes aspectos elencados, seria possível ilustrar muitos outros, próprios das significações de todos os termos usados na enunciação das definições (A) e (B).

Pode-se dizer ainda que, de certo modo, um dos sentidos da enunciação de (B) pode ser descrito como tentar “fugir” do estrutural óbvio, de uma condição estrutural da língua (envelhecer significa passar por aniversários), presente na AE estrutural à esquerda de *aniversário*: [AUMENTAR A IDADE DC PASSAR PELO DIA DO ANIVERSÁRIO]. Mas foge em vão, já que não há como erradicar este aspecto estrutural que “incomoda” o sentido do enunciado todo (envelhecer sem aniversários). O problema não está em [AUMENTAR A IDADE DC VIVER 365 DIAS], nem em [ANIVERSÁRIO DC VIVER MAIS 365 DIAS], mas no aspecto estrutural [AUMENTAR A IDADE DC PASSAR PELO DIA DO ANIVERSÁRIO], que “incomoda” o enunciado acima e o põe em crise semântica.

É justamente o confronto significativo (o estrutural: envelhecer por aniversários *versus* o contextual: envelhecer sem aniversários) que produzirá a crise de sentido que acabará por enfatizar, reforçar, voltar, ou no mínimo considerar a AI estrutural de *paradoxo*: [OPOSTOS DC INSEPARÁVEIS]. É justamente este aspecto estrutural que permite a produção do sentido contextual “estranho” de [alguém-envelhecido-só-com-três-aniversários]. E isso compõe uma de nossas definições formais sobre o paradoxo semântico: a estranheza que funde um aspecto estrutural universal com sua contextualização oposta, inseparáveis entre si.

O complexo argumentativo

Sobre essa postura insuficiente de estancar a argumentação estrutural ou contextual, duas coisas ao menos há de se ponderar ainda:

- I) Como bem disse Ducrot (1987), é a escolha do objetivo do semanticista que elegerá qual argumentação dever-se-á explorar; e
- II) O modelo analítico da TBS nunca foi estanque: língua/fala são separadas por más leituras da TBS, do nosso ponto de vista, segundo a leitura que fazemos a partir da

mobilização do acervo deste saber. Uma teoria que se coloca num lugar de Estruturalismo Enunciativo deve investigar igualmente estas duas palavras (o Estruturalismo e o Enunciativo). Por um lado é indesejável e necessário observar a estrutura lexical, assumindo que “[...] certos predicados argumentativos são lexicalizados, como se eles fossem resumidos pela língua, condensados nas suas palavras.” (CAREL, 2011, p.122, tradução nossa)¹¹. Por outro lado, toda estrutura reclama sua finalidade, seu estatuto enunciativo. É por este e neste estatuto enunciativo da estrutura que se flagra como a espessura significativa se comporta: “[...] é o discurso que declara que essa associação é feita.” (CAREL, 2011, p.115, tradução nossa)¹².

Sobre este item (II), Carel descreve a dificuldade de um semanticista diante da linguagem, que acaba por proceder a uma espécie de “sentimento intuitivo da língua”, um termo geral para dizer que há significações fortes presentes na língua, que parece significar por si só, e irá interferir na enunciação/enunciado: “Para dizer a verdade, eu não vejo como evitar uma recorrência ao sentimento intuitivo da língua [...] o problema prático é saber o que significa esse sentimento intuitivo e como o analisar.” (CAREL, 2011, p.121, tradução nossa)¹³. É sobre este problema prático que se debruça parte do propósito teórico de nosso trabalho: (tentar) formalizar opacidades significantes/significáveis.

Uma questão final que parece restar ainda para o semanticista que se vale das noções de AE e AI, contextuais e estruturais, é: existe(m) critério(s) para se estabelecer quantitativamente os aspectos de uma palavra? Isto é, uma palavra comporta quantos aspectos? Ou esta pergunta não caberia para este modelo teórico, já que a ilustração dos aspectos de uma palavra se apresenta de forma livre, pela riqueza de muitos aspectos? Ao falar de Semântica, esta última opção parece ser a resposta mais razoável, já que todo semanticista concorda que a significância, não importa a teoria, é um fenômeno dificilmente explicável ou esgotável por algumas poucas palavras. Por outro lado, a riqueza significativa de uma palavra não impede a observação de uma linha de significação central, mais geral. É esta órbita central, geral, universal, que a Semântica Argumentativa quer ilustrar *a priori*, pelos aspectos de uma palavra.

Deste modo, *cada palavra (expressão, frase, texto, imagem etc) terá no mínimo 3 modos de abordar inicialmente o fenômeno da significância: (1) uma AE estrutural à direita; (2) uma AE estrutural à esquerda; e (3) uma AI estrutural. Se for o caso de certa análise de uma palavra em uso, a estas três somar-se-ão os mesmos 3 aspectos, agora contextualmente: (4) uma AE contextual à direita; (5) uma AE contextual à esquerda; e (6) uma AI contextual.*

¹¹ Original: “[...] certains prédicats argumentatifs sont lexicalisés, comme s'ils étaient résumés par la langue, condensés dans ses mots.” (CAREL, 2011, p.122).

¹² Original: “C'est le discours qui declare que cette association est faite.” (CAREL, 2011, p.115).

¹³ Original: “À vrai dire, je ne vois pas comment éviter un recours au sentiment intuitif de la langue [...] Le problème pratique est de savoir ce que signifie ce sentiment intuitif et comment l'analyser.” (CAREL, 2011, p.121).

Por exemplo, a palavra plena *dicionário* pode apresentar, no mínimo, os aspectos:

- (1) AE estrutural à direita: [DICIONÁRIO DC EXPLICAÇÃO POR LISTA DE TERMOS];
- (2) AE estrutural à esquerda: [ORDENAR O ELENCO DAS SIGNIFICAÇÕES DE UMA LÍNGUA DC DICIONÁRIO];
- (3) AI estrutural: [EXPLORAR SIGNIFICAÇÕES DAS PALAVRAS DE UMA LÍNGUA DC APRESENTAR AS SIGNIFICAÇÕES ALFABETICAMENTE]

Na insuficiência destes 3 aspectos para ilustrar a riqueza da significação de dicionário, o semanticista amplia o leque de aspectos, como por exemplo: [DICIONÁRIO DC LISTA DE TERMOS]; [DICIONÁRIO DC PALAVRAS EM OUTRA LÍNGUA]; [DICIONÁRIO DC INSTRUMENTO LINGUÍSTICO QUE CONSTITUI O SABER DE UMA LÍNGUA] etc. A significação de dicionário é tudo isso e muito mais. É a habilidade do semanticista em flagrar o alcance das significações que norteiam os procedimentos analíticos e seus limites, na Semântica. Contudo, o semanticista elegerá um aspecto chave para os desdobramentos de suas análises (conforme seus objetivos), que pode ser, por exemplo, o número (3) acima.

É este contexto de análise da significação por “família de aspectos” que conduziram Carel e Ducrot (2016), recentemente, à formulação da neonoção de *complexo argumentativo*. Assim, toda palavra apresenta um complexo de aspectos que a ilustra: “[...] nós chamaremos de ‘complexo argumentativo’ a um conjunto de esquemas argumentativos.” (CAREL; DUCROT, 2016, p.27, tradução nossa)¹⁴. Assim, neste artigo trabalhamos o complexo argumentativo de *paradoxo* e de *dicionário*. Que em nosso caso específico, se tocam contextualmente e por isso se atravessam semanticamente, devido ao nosso corpus.

Conclusão

Desse modo, remetemo-nos de algum modo à Benveniste (2006), não porque estejamos assumindo seus pressupostos de semiótica e semântica, mas porque a TBS acaba por concordar com sua ideia base: se se fala em enunciado, sempre é considerável falar em dois planos, um genérico, imanente, fechado nos signos, e outro particular, transcendente, aberto à realidade. Planos estes que se completam e se reclamam, baseado em Saussure, robustecidos pelo trabalho de Benveniste, e cuidadosamente aceitos na TBS, a partir do modo epistêmico de considerar a argumentação por vias semânticas, operável segundo a argumentação estrutural e contextual desta teoria.

¹⁴ Original: “On appellera < complexe argumentatif > un assemblage de schémas argumentatifs.” (CAREL; DUCROT, 2016, p.27).

Estamos dizendo que não cremos em uma análise completa, se ela abandona o nível da língua, ou só dela se ocupe. Uso e não uso são duas faces indesejáveis da e para a significação/sentido e suas investigações.

Para nós, a bandeira da uma Linguística sem a língua é pobre e sem raízes, principalmente se se fala em semântica, assim como uma investigação da língua sem o seu uso seria inútil, já que a razão existencial da língua é a enunciação. A sofisticação e a condição do sentido estão na relação língua/fala, seja quais forem os nomes técnicos que recebem. Este artigo, pela reflexão da argumentação estrutural e contextual, evidencia a imensurável riqueza do fenômeno significável da linguagem e ao mesmo tempo sua complexidade, o que mostramos pela Semântica Argumentativa (ou como menciona Ducrot (1987, p. 83), que convenientemente cabe aqui: tratamos de uma teoria de concepção estrutural da enunciação).

Deste modo, cremos ser interessante findar este tópico, talvez polêmico no interior da Linguística pelas infundas filiações que permite, com uma averiguação que nos é interessante porque vem de um analista de discurso, que muito embora se destaque pela ênfase em trabalhos sobre Enunciação, acaba por reconhecer o forte primado da significação estrutural nos estudos enunciativos (tratada por ele de sentido literal):

Se a cada enunciação, algum efeito de sentido pode ser novo e irrepitível, por outro lado, a ‘grande massa’ dos efeitos de sentido é efetivamente uma retomada de sentidos prévios e com eles coincide. É este o fato que instaura a possibilidade do sentido literal no interior de uma teoria da enunciação. (POSSENTI, 2001, p.30).

Agradecimentos

FAPEMIG (Processo OET 00514-16) e CAPES - PDSE (Processo 5637/13-9).

MACHADO, J. C. The (insistently) problematization of structural *versus* contextual for the treatment of significance: an analysis of the ‘semantic paradox’ by the Theory of Blocks Semantics. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.2, p.277-296, 2018.

- *ABSTRACT: this Article shall elect the following key question: how to operate the clash or alliance between language structure and your functioning to reflect the significance in/of this relation? To apprehend this problematic, we will mobilize two objectives, which are issues that disturb the semanticist of any affiliation: how to stabilize, in Linguistic, theoretical aspects before (a) structures out of use, ambiguously semantics, and also before (b) structures that allow multiple uses, and therefore they show / produce various senses? To analyze these goals, we avail ourselves of a definition of “paradox” as corpus, which will allow us to operate, in fact, our object of study: the semantic paradox, neo-notion that observes contraries interdependent, and that we will take as a technique notion within the Theory of Semantic blocks, of Carel and*

Ducrot, basic theoretical affiliation of this research. Our hypothesis coincides with the our results: no matter the strategic procedure that is operating or that is named: the structural signification is way and return point on semantic analysis, which leads us to conclude that if we cannot understand the movement without the idea of inertia, we also cannot work the enunciation sense without structural signification. This condition seems to be imperative in Semantic.

- **KEYWORDS:** *Semantic paradox. Structural argument. Contextual argument.*

REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, J.-C.; DUCROT, O. **L'argumentation dans la langue**. Bruxelles: Mardaga, 1983.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

CAMÕES, L. V. de. **Sonetos**. Sintra: Europa-América, 1975.

CAREL, M. Introduction. In: CAREL, M. **Argumentation et polyphonie**: de Saint-Augustin à Robet-Grillet. Paris: Harmattan, 2012. p.7-56.

CAREL, M. **L'entrelacement argumentatif**: lexique, discours et blocs sémantiques. Paris: Honoré Champion, 2011.

CAREL, M.; DUCROT, O. **Langage poétique et discours engagé**: cours à École des Hautes Études. France, 2016. Mimeo.

CAREL, M.; DUCROT, O. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. Tradução de Leci Borges Barbisan. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.43, n.1, p.7-18, 2008.

CAREL, M.; DUCROT, O. **La semántica argumentativa**: una introducción a la teoría de los bloques semánticos. Buenos Aires: Colihue, 2005.

DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.44, p.20-25, 2009.

DUCROT, O. La Sémantique Argumentative peut-elle se réclamer de Saussure? In: SAUSSURE, L. **Nouveaux regards sur Saussure**: mélanges offerts à René Amacker. Genève: Librairie Droz, 2006. p.153–170.

DUCROT, O. Os intenalizadores. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.37, p.7–26, 2002.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

ORWEL, G. **1984**. Tradução de Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. São Paulo: Schwarcz S. A., 2014.

PARKER, J.; STAHEL, M. **K Dictionaries**: Password. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p.374.

POSSENTI, S. Sobre a leitura: o que diz a Análise do Discurso? In: MARINHO, M. **Ler e navegar**. Belo Horizonte: Mercado de Letras, 2001. p.19–30.

WOŁOWSKA, K. **Le Paradoxe en langue et en discourse**. Paris: l’Harmattan, 2008.

WOŁOWSKA, K. Definir le paradoxe: de la logique a la linguistique. **Studia Romanica Posnaniensia**, Poznań, v.32, p.97-112, 2005. Disponível em: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3126/1/10_Katarzyna_Wolowska_Definir_le_paradoxe_97-112.PDF>. Acesso em: 24 fev. 2015.

Recebido em 18 de maio de 2016

Aprovado em 9 de novembro de 2016

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA ESCOLA DEMOCRÁTICA DO DF NA MÍDIA JORNALÍSTICA

Tháís Lôbo JUNQUEIRA *

Francisca Cordelia Oliveira da SILVA **

- RESUMO: Neste artigo, tratamos da *accountability* horizontal, da *accountability* societal vertical, da representação e da intertextualidade a fim de analisar as representações discursivas da escola democrática, da qualidade da democracia (DIAMOND; MORLINO, 2005; O'DONNEL, 1998) e da violência (MINAYO, 2006, 2009) que reproduzem relações de dominação e de exploração (FAIRCLOUGH, 2003). Esse estudo demonstra como os efeitos potenciais de sentido que a mídia jornalística transmite, no gênero reportagem, legitimam relações sociais hegemônicas. A análise linguística dos textos verbais, não verbais e multimodais da reportagem do portal de notícias Metrôpoles sobre escolas públicas do Distrito Federal focou a seleção lexical de textos verbais, o enfoque multimodal e as metáforas utilizadas com base na Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2006) e na Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006 [1996]; KRESS, 2010). Nesta pesquisa, evidenciou-se que o jornalista legitimou relações sociais hegemônicas, apesar de demonstrar alto comprometimento com a identidade social criada para o Governo do Distrito Federal por meio das metáforas que utilizou e da seleção lexical que fez dos relatos dessas autoridades.
- PALAVRAS-CHAVE: Análise de discurso crítica. Representações discursivas. Teoria da semiótica social da multimodalidade. Violência escolar.

Nosso mote...

O discurso hegemônico da mídia é tema relevante para a Análise de Discurso Crítica (ADC) pela forma como os textos midiáticos institucionalizam uma visão e uma avaliação da realidade social (ideologia) e como preservam os poderes (hegemonia) de indivíduos, grupos e setores sociais, subordinando-lhes seus saberes no âmbito da comunicação e reproduzindo relações de dominação e de exploração.

* Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília, Distrito Federal, Brasil. thaisjunqueira.prof@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9224-0674.

** Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Brasília, Distrito Federal, Brasil. cordelia.prof@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7957-520X.

Neste artigo, pretendemos investigar como os efeitos potenciais de sentido do texto verbal, não verbal e multimodal, no gênero reportagem, representam discursivamente a escola democrática, a qualidade da democracia (DIAMOND; MORLINO, 2005; O'DONNELL, 1998) e a violência (MINAYO, 2006, 2009); e como se articulam para reproduzir relações de dominação e de exploração (FAIRCLOUGH, 2003) com base nas seguintes categorias: *accountability* horizontal, *accountability* societal vertical, representação e intertextualidade.

Essas relações entre significados constroem posições ideológicas, padrões de experiência e interação social por meio de escolhas baseadas na realidade que está sendo representada, na visão de mundo que é apresentada, em quais elementos de outros textos são introduzidos, em como eles são incorporados intertextualmente, em quais são as vozes do texto, em como elas são articuladas ou silenciadas, na aproximação ou no distanciamento entre essas vozes e a do jornalista, em como a escola democrática é construída, em como os participantes da imagem se aproximam de seu leitor, em quais cores da imagem e em como as imagens são combinadas visualmente na organização do texto.

Esta investigação é qualitativa, o que demanda visão ampla do processo social e, por isso, a mais apropriada para fins de análise do tipo descritivo-interpretativo, adotada para a abordagem relacional da análise linguístico-discursiva crítica, no âmbito da Teoria Social do Discurso (TSD) (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2006) e, para a análise das imagens, no âmbito da Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006 [1996]; KRESS, 2010). Ela é referendada por uma pesquisa de cunho bibliográfico que fundamenta a análise da construção e da representação discursiva da realidade social, as relações de poder, a constituição de identidades e a análise das imagens do texto multimodal selecionado. No tópico a seguir, apresentamos a linguagem, a mídia jornalística e a qualidade da democracia como temas da conjuntura de produção do texto jornalístico selecionado.

O discurso jornalístico como prática social

A ADC e a TSSM são ciências sociais críticas. A abordagem sociosemiótica da Linguística surgiu com base no trabalho de Hodge e Kress (1988), fundamentada pela concepção de Halliday (1978) de linguagem como semiótica social, tendo por escopo as funções sociais da linguagem. A TSSM é uma abordagem multimodal da Semiótica Social, cujos principais representantes, Kress e van Leeuwen (2001, 2006 [1996]) e Kress (2010), declaram que a leitura multimodal contribui para a compreensão dos significados dos textos uma vez que os recursos semióticos mobilizam significados e representam as relações sociais e os eventos discursivos que permeiam a sociedade. Logo, a TSSM tem por escopo efeitos potenciais de sentido produzidos nas práticas

comunicativas por uma pessoa por meio desses recursos semióticos da comunicação e de uma tecnologia unificada.

A TSD é uma abordagem linguístico-discursiva crítica da ADC, formalizada e aperfeiçoada por Norman Fairclough (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2006), com base na concepção de Halliday (1978, 1994) de linguagem como semiótica social, centrada nas funções sociais da linguagem. A ADC tem por escopo as relações dos textos com as práticas sociais, pois estuda a prática social da linguagem que materializa historicamente no texto relações de controle, de discriminação, de dominação e de poder.

A análise de textos como prática discursiva e social denomina-se Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO). Em sua concepção tridimensional do discurso, Fairclough (1991, 2001) contempla três dimensões para a análise discursiva crítica: texto, prática discursiva e prática social. A **análise textual** baseia-se na articulação entre os valores experiencial, relacional, expressivo, metafórico, conectivo e textual (FAIRCLOUGH, 1991) e organiza-se em: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual (FAIRCLOUGH, 2001).

No **vocabulário**, são analisadas as lexicalizações alternativas (são processos de significação do mundo que ocorrem diferentemente para grupos de pessoas diferentes em tempos e épocas diferentes); as relexicalizações (é a mudança de lexicalização do domínio da experiência); o sentido (potencial) das palavras (que aborda a relação entre sentido e uso); e as metáforas. Na **gramática**, são analisados os tipos de oração; os modos como elementos da oração são posicionados com valor informacional (informação dada); o sistema de transitividade (uso de ativa ou passiva); o apagamento do sujeito e a modalidade. A **coesão** aborda o valor dos conectivos para verificar a ligação entre as orações e frases, sua estrutura e (possíveis) inferências e pressuposições que esses usos determinam. Por fim, a **estrutura textual** analisa a coerência global do texto.

A **prática discursiva** envolve os processos de **produção**, de **distribuição** e de **consumo** textual (FAIRCLOUGH, 2001) com base na força dos enunciados, na coerência dos textos, na intertextualidade e na interdiscursividade (ordens do discurso).

A **prática social** envolve a ideologia e a hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001) com base nos efeitos das relações entre poder político e ideológico sobre o discurso, conforme descrevemos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Análise da Prática Social

PRÁTICA SOCIAL	
Categorias	Estágio de Análise – Explicação das relações de poder
MATRIZ SOCIAL DO DISCURSO (Ideologia) - Hegemonia – orientações da prática social.	Societal - relações e estruturas sociais hegemônicas existentes (culturais, econômicas, ideológicas, políticas etc).
	Institucional - relações de poder estabelecidas com a amostra discursiva.
	Situacional - efeitos de reprodução, de reestruturação e de transformação das hegemonias existentes.
ORDENS DO DISCURSO (Social) - Lutas hegemônicas	Relações das práticas discursiva e social com as ordens do discurso.
	Efeitos de reprodução, de desafio e de transformação das ordens do discurso.
EFEITOS IDEOLÓGICOS E POLÍTICOS DO DISCURSO (Efeitos)	Extensão com que a análise proposta explica a amostra discursiva.
	Sistemas de conhecimento e de crença - extensão com que a análise joga luz sobre outros dados para o analista e provê uma base para outras análises.
	Relações sociais - se a análise se baseia no que os participantes fazem em uma interação.
	Identidades sociais - reações dos participantes à análise.

Fonte: Fairclough (2001, p.116-130).

A **análise de textos** em sentido amplo, por meio da relação dialética entre prática e estruturas sociais, denomina-se Teoria Social do Discurso (TSD). Em sua abordagem relacional da análise de textos, Fairclough (2003, 2006) busca compreender de forma dialética as **relações externas** (intertextualidade, prática social, estrutura social e os três elementos de ordens do discurso – ações, representações e identificações) e **internas** (fonológica, lexical, gramatical e semântica) dos textos. Por um lado, os três **elementos de ordens do discurso** (momentos semióticos das práticas sociais) - chamados de gêneros, ou modos de (inter)agir, de discursos, ou modos de representar, e de estilos, ou modos de identificar(-se) – são **elementos das práticas sociais** (práticas discursivas articuladas dentro de um campo social, ou ordem do discurso) que se inter-relacionam a três **significados do discurso**, acional, representacional e identificacional, respectivamente, e que são interdependentes das práticas sociais e entre si.

Por outro lado, a relação entre **estrutura social**, os potenciais sentidos da linguagem como **semiose** (sistema linguístico como instituição cujas normas e os códigos orientam os agentes sociais), e **eventos sociais**, que são materializados em textos (orais, escritos, multimodais, sonoros etc), é intermediada pelas **práticas sociais** (rituais associados a determinadas instituições e organizações).

Para a realização desta pesquisa, foram adotados os enfoques relacional para a análise de textos verbais, uma vez que foi feita a análise textual e da prática discursiva da reportagem selecionada articuladas com a análise da prática social, e o enfoque multimodal para a análise da reportagem, uma vez que os pressupostos da linguagem multimodal contemplam a língua como sistema semiótico que interage com outros sistemas de forma conjunta a fim de constituir significados.

A TSSM estabelece quatro domínios da prática social em que os sentidos são realizados sem haver hierarquia entre eles (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Os quatro domínios são: a) **discurso** - conhecimentos socialmente construídos da realidade (gênero); b) **design** - o meio de realizar discursos no contexto determinado pela situação de comunicação (mídia); c) **produção** - a articulação na forma material do produto ou do evento semiótico (modo); e d) **distribuição** - preservação e reprodução de produtos e eventos semióticos.

Para a análise a ser empreendida nesta pesquisa, analisamos o discurso jornalístico como prática social sob o foco do discurso e da produção à luz da TSD e da TSSM porque o produtor do texto cria novos sentidos por meio da interdiscursividade e da variação de gênero discursivo, discurso e estilo com um propósito. Assim, o nosso interesse volta-se às origens sociais, na produção e recepção dos modos semióticos.

Com relação ao gênero textual analisado, segundo Lage (2009, p. 112), reportagem “[...] é a exposição que combina interesse do assunto com o maior número possível de dados, formando um todo compreensível e abrangente”. Trata-se de gênero do jornalismo informativo, acrescido de interpretação e opinião sobre um evento social ou político de interesse geral. A reportagem é assinada por um repórter que, por meio do texto expositivo e informativo, noticia esse evento a fim de informar o leitor e, por meio de textos descritivos e narrativos, descreve ações e inclui tempo, espaço e personagens.

A mídia jornalística é uma instituição que tem exercido hegemonicamente o papel de formadora da opinião pública esclarecida sem enfrentar concorrência, pois, a nosso ver, instituições científicas, educacionais, políticas, religiosas e sociais não têm desempenhado efetivamente papel de relevância social na esfera pública. O desequilíbrio entre interesses midiáticos e interesses sociais, portanto, não diz respeito às naturezas informativa e formativa do discurso jornalístico, mas à sua natureza dialógica que é muito mais explorada pelo jornalista. Segundo Fairclough (2006, p. 84),

[...] Todos esses processos dependem da difusão social dos discursos, narrativas, ideias, práticas, valores e assim por diante, com base em sua

legitimação, no posicionamento e na mobilização pública acerca deles, e na geração de consenso, ou pelo menos na aquiescência à mudança.¹

No processo de **produção**, a natureza dialógica do discurso jornalístico ressalta a intersubjetividade de sua natureza democrática, de abertura ao outro, ou seja, ao sujeito para quem o jornalista escreve, que pode ser mais de um no caso dos jornais concorrentes, das fontes e dos leitores. Essa polifonia está presente na **intertextualidade** de seu trabalho mental por recorrer ao tecido social em busca de outros textos, desde a seleção dos fatos e dos acontecimentos, passando pela organização de suas tarefas, até a padronização de texto com base em uma gramática valorativa (FAIRCLOUGH, 2001). Desse modo, o discurso jornalístico torna-se intertextual por meio da comparação de um acontecimento com outro, da reconstituição de eventos passados e das novas leituras que faz desses eventos, legitimando-os, negando-os, acompanhando-os ou vigiando-os.

No processo de recepção, ou de **distribuição/consumo**, a credibilidade do discurso jornalístico depende do jornalista e do leitor. A representação da realidade por meio de histórias individuais de forma sistematizada e formal é planejada racionalmente pelo jornalista. Com base na atualidade, na memória e na antecipação de um conhecimento oral, seu texto é consumido como conhecimento científico pelo leitor porque segue as regras da escrita científica, a saber, tese apresentada na introdução, argumentos e antítese apresentados no desenvolvimento e síntese apresentada na conclusão. O leitor, por sua vez, espera em silêncio interpretar os fatos e os acontecimentos sozinho por meio do relato do jornalista, com base na leitura e na escuta das vozes que foram articuladas no seu texto.

A assimetria presente nos processos de produção e de recepção da reportagem selecionada nos permitiu descrever como esse contrato de leitura geralmente é quebrado pela mídia hegemônica. A legitimidade do discurso jornalístico pode ser questionada pelo leitor sempre que não for possível atribuir novos sentidos e investimentos simbólicos aos saberes do discurso informativo da reportagem com base em sua própria experiência como sujeito capaz de construir sentidos. Nesse sentido, a neutralização desses saberes no tempo e no espaço por meio do discurso oral, tornando o discurso jornalístico parte do senso comum, ou por meio do discurso científico, tornando-o conhecimento especializado, produziu efeitos potenciais de sentido no leitor em diferentes níveis de interação que o envolveram de tal forma a obrigá-lo a responder segundo regras implícitas no texto multimodal da reportagem.

Segundo Fairclough (2003), estruturas sociais e práticas sociais são mutuamente constituídas. Para ele, as práticas sociais dos membros das estruturas sociais ou de instituições sociais particulares constroem discursos situados historicamente que são realizados institucionalmente na forma de textos verbais e multimodais. Quando esses

¹ Original: “[...] *All of these processes depend upon the social dissemination of discourses, narratives, ideas, practices, values and so forth, upon their legitimization, upon the positioning and mobilization of publics in relation to them, and upon the generation of consent to or at least acquiescence with change.*” (FAIRCLOUGH, 2006, p.84).

discursos compartilham valores culturais, sociais e simbólicos ou quando buscam o entendimento, o *status* de senso comum ou de consenso racional lhes é conferido, respectivamente.

Nesse sentido, a insatisfação da sociedade civil brasileira com os serviços públicos e com o desempenho do sistema de educação pública a levou a exigir a prestação de contas do poder público por meio da reportagem do portal de notícias *Metrópoles*, o que pode comprometer a avaliação de sua legitimidade democrática. Essa avaliação crítica dos cidadãos diz respeito ao funcionamento não transparente da democracia no que se refere “[...] à capacidade do sistema político de representar e incluir a enorme diversidade e pluralidade de interesses que constituem sociedades complexas como a brasileira.” (MOISÉS, 2011, p. 27).

As duas dimensões da avaliação da qualidade da democracia (DIAMOND; MORLINO, 2005) representadas na reportagem selecionada são a:

- **accountability societal vertical** – ferramentas institucionais (ações legais) e não institucionais (mobilização social e denúncias) de que a sociedade civil (associações, movimentos ou mídia) dispõe para exercer controle não eleitoral. Dessa forma, ela responsabiliza o governo pelos erros e pelas falhas cometidos na utilização dos recursos públicos e luta para incluí-los na agenda pública ou para influenciar a tomada de decisões políticas que atenda às suas necessidades (O’DONNEL, 2001) e
- **accountability horizontal** – mecanismo de monitoramento (fiscalização exercida pelos Tribunal de Contas da União - TCU e Controladoria Geral da União - CGU), de investigação (controle exercido pelos Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI, Ministério Público - MP e Polícia Federal - PF) e de responsabilização (correção de ações ilícitas feita pelos MP e PF) dos representantes da administração pública (atores públicos e governantes) de que dispõem de forma integrada os três poderes autônomos do Estado e os órgãos constitucionais específicos a fim de obrigá-la a responder aos cidadãos por suas decisões políticas. Na prática, o monitoramento sobre o governo é exercido por partidos políticos de oposição por meio do parlamento, apesar de haver a aplicação de normas e a emissão de avaliações pelo sistema judiciário, pelos tribunais constitucionais e pelos órgãos de auditoria, como o Banco Central, os tribunais de contas e as controladorias gerais (MOISÉS, 2011).

O contexto de produção da reportagem, portanto, situa-se na crise da escola democrática no Brasil. Como parte da prática social global, as práticas pedagógicas emancipatórias resultam da luta dentro da escola democrática para mudar as estruturas sociais injustas, pois, no Brasil, o sistema educacional reproduz relações sociais injustas de dominação e de exploração. Nessa conjuntura, a escola democrática é representada contraditoriamente como espaço de luta e de exclusão social por meio dos significados

potenciais dos discursos da qualidade da democracia e da violência escolar salientados na reportagem.

A seguir, apresentamos os temas da conjuntura de produção do texto jornalístico selecionado, a construção do discurso jornalístico no gênero reportagem e sua articulação com algumas tipologias da violência a fim de representar a escola democrática.

Os discursos da escola democrática e da violência na reportagem

O portal *Metrópoles* foi lançado em 8 de agosto de 2016. Com sede em Brasília, é de propriedade do ex-senador e ex-deputado distrital, o empresário Luiz Estevão de Oliveira Neto, que financia o veículo sem participação editorial. A maior parte dos jornalistas veio da extinta Veja Brasília e do jornal Correio Braziliense. Trata-se de um portal de notícias de acesso gratuito, que representa interesses hegemônicos de direita, voltado para a cobertura da política e da sociedade na capital e nas regiões administrativas do Distrito Federal (DF), em variados aspectos, com forte ênfase na prestação de serviços. Os principais temas abordados no portal, atualizados diariamente, são educação, economia, entretenimento, esportes, gastronomia, ciência e tecnologia, política e determinados assuntos internacionais.

A reportagem documental “Relatório da Câmara Legislativa reprova escolas públicas do DF”, assinada pelo jornalista João Gabriel Amador para o Caderno Distrito Federal/Educação, foi publicada em 24 de março de 2016. Um dos modos de representação que foram mobilizados nessa reportagem de forma mais saliente é a **intertextualidade** (FAIRCLOUGH, 2003). A polifonia do discurso jornalístico representa discursivamente a educação pública do DF de forma irônica. Nesta pesquisa, identificamos essas vozes com o objetivo de analisar seu papel na construção desta representação.

A intertextualidade na reportagem salientou a voz explícita do deputado distrital, Reginaldo Veras, em articulação com outras vozes, a do jornalista do portal, João Gabriel Amador, a da diretora da Escola Classe 415 de Samambaia, Vera Leude da Silva, e a do diretor da Escola Classe Vila Areal, Jorge Luiz de Oliveira. A voz do Governo do DF (GDF) foi silenciada ao longo da reportagem, tendo sido citada apenas uma nota da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF).

As tecnologias digitais do portal *Metrópoles* produzem novas composições textuais, adicionando elementos imagéticos, visuais, orais e gestuais ao novo formato de texto, tornando-o multimodal ou multissemiótico. O posicionamento desses elementos no texto pode desencadear o processo de reflexão sobre sua ironia por meio da **conjuntura de produção**. As desigualdades socioeconômicas são salientadas por esses elementos que fazem parte da estrutura narrativa do texto visual, evidenciando que a participação democrática paritária da sociedade civil nos espaços públicos e sua interlocução com o Estado não acontece no DF. Nesse sentido, o monitoramento sobre o governo é exercido pelo parlamento (**accountability horizontal**), apesar de o Tribunal de Contas do Distrito Federal - TCDF (**accountability horizontal**), de o Ministério Público do Distrito

Federal e Territórios - MPDFT (**accountability horizontal**), de o Corpo de Bombeiros (**accountability horizontal**) e de a comunidade escolar (**accountability societal vertical**) já terem se manifestado anteriormente, de acordo com outras reportagens que são referidas no portal por meio de *links*.

A crise da escola democrática envolve um processo dialético: a escola sustenta o discurso do respeito à igualdade, mas reproduz e naturaliza efeitos das desigualdades sociais na distribuição da renda e dos serviços públicos. Processos sociais mais amplos articulam-se às desigualdades educacionais, como mercado de trabalho, estrutura social, a dinâmica do mercado imobiliário, da produção de moradias e as políticas estatais (TORRES, 2003), tornando a escola espaço de produção e de reprodução de relações de exclusão. Esse é o caso, por exemplo, da precariedade da infraestrutura das escolas públicas em nível elementar (água, energia, esgoto, banheiro e cozinha), o que, muitas vezes, interrompe o seu funcionamento.

Os dois tipos de manifestações que provocam sérias consequências para a vida pessoal e social (MINAYO, 2006, 2009) representados na reportagem selecionada são a:

- **violência estrutural** – diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas por meio da submissão e da exploração de umas pessoas por outras. No caso da educação, ocorre a segregação socioespacial, e
- **violência institucional** – regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas das instituições que reproduzem estruturas sociais injustas. No caso da educação, um exemplo é a má qualidade do ensino.

Trata-se, na verdade, de um problema parcialmente discursivo, que dissimula questões sociais graves, como as violências estrutural e institucional, quando naturaliza discursos sobre a segregação socioespacial no DF e no Brasil, cujo IDH-D (coeficiente de desigualdade humana) é de 25,6%, abaixo da média da América Latina, 23,2% (PNUD, [2015]). Nesse sentido, a avaliação crítica dos cidadãos a respeito do funcionamento não transparente da democracia, evidenciado por meio dessas manifestações no ambiente escolar, compromete a consistência, a eficácia e a qualidade da democracia e da sociedade civil brasileira.

A seguir, apresentamos a prática discursiva articulada com o *design* do gênero reportagem documental com base nos recursos semióticos mais salientes do meio utilizado para realizar os discursos no contexto determinado pela situação de comunicação escolhida.

A análise linguístico-discursiva do texto jornalístico

Sodré e Ferrari (1986) definem o gênero reportagem documental como um relato expositivo sobre tema polêmico ou atual, apresentado de maneira objetiva e

acompanhado de citações a fim de complementar e de esclarecer o assunto tratado. De acordo com sua estrutura sequencial (SODRÉ; FERRARI, 1986; FAIRCLOUGH, 2001), o clímax ocorre na **abertura**, que informa a ideia principal da reportagem por meio dos **título** e **subtítulo**; seguido pelos elementos do **lide** (as respostas às perguntas: Quem? O quê? Como? Quando? Onde? Por quê?), cujo resumo da reportagem pode se estender por mais de um parágrafo, o **sublide**; pela **elaboração**, em dois parágrafos, pelo **desenvolvimento** da história por meio de depoimentos, de entrevistas e de informações complementares e pela **conclusão, fechamento** ou **resultado**, que indica, no último parágrafo, a ação que deve ser seguida.

Para uma leitura da reportagem documental “Relatório da Câmara Legislativa reprovava escolas públicas do DF” na perspectiva sociosemiótica multimodal, foi adotada a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]). No quadro abaixo, as categorias da GDV são descritas de acordo com o significado ao qual se relacionam.

Quadro 2 – Estrutura básica da GDV

Significado representacional	- Estrutura narrativa - Estrutura conceitual
Significado interativo	- Contato - Distância social - Perspectiva - Modalidade
Significado composicional	- Valor da informação - Saliência - Estruturação

Fonte: Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 59, 74, 149, 210).

Na reportagem selecionada, identificamos essas categorias a fim de analisar os componentes **representacionais** ao tratar do conteúdo e do discurso e identificamos a **intertextualidade** (FAIRCLOUGH, 2003) a fim de analisar os componentes **composicionais** ao tratar de sua produção, que relaciona o conteúdo à composição textual. Os significados representacional e composicional são detalhados nos quadros abaixo.

Quadro 3 – Significado Representacional

SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	
O significado representacional apresenta o desenvolvimento de ações e de eventos, processos de mudança e disposições espaciais transitórias. Ele constitui-se de:	
ESTRUTURA NARRATIVA	Representada por vetores (traço indicador de direção) que indicam a realização de uma ação ou de um evento durante o processo de interação entre dois participantes.
No processo narrativo, o vetor nos permite distinguir a:	
Ação	O ator é participante da ação da qual o vetor emana (o vetor parte do ator).
Reação	O participante dirige o olhar do qual o vetor emana (o olhar de um participante reflete em outro).
A reação pode ser:	
Verbal	O participante conecta-se ao enunciado por meio do vetor (a fala do participante, ou dizente, é representada por meio de um balão de fala).
Mental	O experienciador conecta-se ao fenômeno, ou seja, ao seu pensamento, por meio do vetor (o pensamento do experienciador, ou participante, é representado por meio de balão de pensamento).
ESTRUTURA CONCEITUAL	Classifica os participantes envolvidos, representando-os conforme suas particularidades.
A estrutura conceitual representa a essência atemporal e estável dos participantes por meio da classe, da estrutura ou do significado. Ela compreende os seguintes processos :	
Classificatório	As taxonomias relacionam os participantes entre si. Assim, o papel de um grupo de participantes estará subordinado ao de outro participante, o superordenado.
Analítico	Dois tipos de participantes em termos da estrutura conceitual “parte-todo” existem: o que se relaciona ao “ todo ” é o portador e o que diz respeito às “ partes ” do portador, ou seja, aos seus atributos possessivos .
Os processos analíticos subdividem-se em:	
Estruturado	Apresenta o portador (o todo).
Desestruturado	Apresenta um ou mais atributos possessivos do portador (as partes).
Simbólico	O que “significa” o participante da imagem ou o que ele “é”.
Os processos analíticos simbólicos subdividem-se em:	
Portador	O sentido ou identidade que ele estabelece na relação com o outro participante.
Atributo simbólico	O sentido ou identidade é representado por outro participante.

Fonte: Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 45-113).

Quanto ao significado composicional, Kress e van Leeuwen (2006, [1996]) apontam:

Quadro 4 – Significado Composicional

SIGNIFICADO COMPOSICIONAL	
No sentido composicional do texto , os elementos visuais da imagem são organizados e/ou combinados para que ela faça sentido, integrando elementos representacionais e interativos em uma composição textual. Ele é formado pelos seguintes elementos:	
VALOR DA INFORMAÇÃO (VI)	A informação é considerada uma estrutura ideológica com base no ponto de vista particular do participante representado e do leitor de imagens, de acordo com a forma como estão posicionados na imagem, “esquerda-direita”, “topo-base” ou “centro-margem”.
SALIÊNCIA (S)	A maior ou menor ênfase que certos elementos recebem em relação a outros na imagem atrai ou não a atenção do leitor de imagens em diferentes níveis: plano de fundo ou primeiro plano, tamanho, contrastes de tons ou de cores, diferenças de nitidez etc.
ESTRUTURAÇÃO (E) (ou Moldura)	Os elementos do texto fortemente posicionados no enquadramento visual revelam conexão entre os elementos da composição se estiverem visualmente unidos por meio de vetores, das continuidades ou similaridades de cor e de formato visual e da ausência de enquadramento da imagem. Os elementos do texto fracamente posicionados no enquadramento visual revelam desconexão entre os elementos da composição se estiverem visualmente separados uns dos outros por meio de linhas, de aspectos do enquadramento da imagem, de espaços vazios entre os elementos e de discontinuidades de cor e de formato visual.
Assim, o universo do discurso compreende o conteúdo representacional do texto em análise.	

Fonte: Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p.175-214).

A GDV orienta a análise multimodal dos significados identificados no *corpus* por meio das seguintes categorias de análise: **valor informacional** (topo e base, centro e margem, dado e novo), **saliência** e **enquadre** (conexão), em diálogo com a visão de mundo, com as relações sociais, com a coerência interna e externa (contexto) do texto, ou seja, da reportagem analisada.

O espaço visual da reportagem selecionada pode ser dimensionado como ilustra a figura abaixo, que define as dimensões do espaço visual.

Figura 1 – Dimensões do espaço visual



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p.197).

O dado é o elemento situado à esquerda e o novo, à direita. Eles não se confundem e são diferenciados pela composição polarizada do espaço visual. O ideal é o elemento situado no topo e o real, no fundo. Eles também não se confundem e são diferenciados pela composição centralizada do espaço visual. No tópico a seguir, apresentamos alguns resultados da análise da reportagem selecionada.

Análise da reportagem

Antes da análise, apresentamos a parte verbal do texto:

Relatório da Câmara Legislativa reprova escolas públicas do DF

Salas sem ventilação, inexistência de quadras poliesportivas, falhas elétricas e falta de água são alguns dos problemas identificados.

Presidente da Comissão de Educação, Saúde e Cultura afirma que, em alguns casos, o melhor seria demolir unidades de ensino

O GDF não tem feito a lição de casa, embora não faltem deveres a serem concluídos. Os sucessivos relatos na imprensa sobre a má condição das escolas públicas locais, as reclamações de pais e alunos, os alertas de professores e até mesmo levantamentos de órgãos oficiais — como relatório do Tribunal de Contas do DF (TCDF) — não foram suficientes para melhorar as condições das instituições. Agora, um novo documento reforça os graves problemas que fazem parte do cotidiano de quem passa o dia entre lousas, livros, cadernos e carteiras. Segundo o presidente da Comissão de Educação, Saúde e Cultura da Câmara Legislativa, deputado Reginaldo Veras (PDT), em alguns casos, a situação é tão crítica que os edifícios deveriam ser demolidos.

O parlamentar visitou mais de 50 colégios nas 14 regionais de ensino e elaborou um relatório com as observações feitas nos locais. Na sessão de terça-feira (22/3), Veras chegou a dizer que alguns deveriam ser implodidos antes que causassem danos mais graves aos alunos. Entre as unidades citadas, estão a Escola Classe 415 de Samambaia (**foto principal**) e a Escola Classe Vila Areal. A reportagem do **Metrópoles** esteve nos dois endereços e conferiu de perto o descaso do Estado com a infraestrutura dessas instituições.

Na Escola Classe 415 de Samambaia, cerca de 580 alunos do ensino fundamental, até o 5º ano, têm de enfrentar desafios diários para aprender. A começar pelo calor nas salas de aula. “O colégio foi construído há 24 anos de forma provisória. Os prédios foram feitos com pé-direito baixo e com placas de concreto, o que deixa os ambientes muito quentes”, explica a diretora da unidade, Vera Leude da Silva. Ela conta também que, por ter o sistema elétrico antigo, não há como instalar ar-condicionado, e até mesmo os ventiladores têm problemas.

Na época das chuvas, a situação é ainda pior. Rachaduras no teto transformam salas em cachoeiras e professores tem de levar os alunos para outro local. “A água ainda escorre pelas paredes e alcança as tomadas, gerando riscos de curto-circuito”, comenta Vera.

Mangueiras de incêndio

No lado de fora, mais obstáculos. As mangueiras de incêndio estão inutilizáveis e a escola foi notificada pelos bombeiros. Na suposta área de lazer, o mato e cupinzeiros tomam conta do espaço. Até caco de vidro fica escondido em meio a vegetação. Não há quadra coberta, e o parquinho precisa de manutenção.

As condições críticas fizeram a diretora recorrer ao Ministério Público. “Aguardamos um mandado para que a Secretaria de Educação seja obrigada a tomar uma atitude”, afirma.

Caixa d’água quebrada

No Areal, as dificuldades são semelhantes. O prédio também foi construído em caráter provisório, em 1971, com telhas de zinco e paredes baixas, que também contribuem para o calor. O ambiente quente é ainda mais prejudicial pelas constantes faltas de água. “Nossa caixa d’água está quebrada desde 2012. Só neste ano, mandei três pedidos para a secretaria enviar alguém para resolver a situação”, relata o diretor Jorge Luiz de Oliveira. Sem o equipamento, a escola fica vulnerável às faltas de água da região. “Algumas vezes temos de liberar os estudantes”, completa Oliveira.

As chuvas também atrapalham. Sem sistema de escoamento adequado, a lama escorre para a quadra coberta, tirando dos alunos uma das poucas melhorias conquistadas.

Em nota, a Secretaria de Educação informou que as duas escolas citadas constam no Plano de Obras 2015-2018 da pasta. “Ressalta-se a necessidade de providenciar a gestão dos recursos. Após a garantia de orçamento, poderá se falar em previsão de prazos”.

Além das escolas

Para o deputado Reginaldo Veras, as dificuldades estruturais são consequências de problemas administrativos da educação. O relatório aponta a necessidade de construção de novas escolas para atender a demanda por vagas. “Um exemplo disso é a região do Paranoá, onde a carência é de cerca de 7,5 mil vagas”, destacou.

Outra questão é o repasse de verbas para os colégios. Segundo Veras, o sistema educacional sofre com a falta de investimentos. “É preciso que o governo determine prioridades. E a educação tem que ser uma delas”. Para ele, mesmo quando há dinheiro, faltam pessoas. “Já tentei encaminhar parte da emenda parlamentar para o setor, mas a secretaria tem déficit de profissionais, como engenheiros e arquitetos, o que dificulta o processo de reforma de colégios”, aponta.

Por fim, o deputado sugeriu a ampliação do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), que prevê o repasse direto de verbas para diretores de escolas, dando autonomia para pequenos reparos e reformas. (AMADOR, J. G., 24 mar. 2016).

A reportagem, por meio de uma **estrutura conceitual** ambígua, foi construída com base em um ângulo pessoal, com o jornalista manifestando sua opinião (em 1) já no início do texto.

(1) [...] A reportagem do **Metrópoles** [...] conferiu de perto o descaso do Estado com a infraestrutura dessas instituições.

A seleção lexical de “descaso do Estado” (em 1) revela o comprometimento do jornalista com a identidade social criada para o GDF com base nos relatos citados. Por um lado, o jornalista relatou o descaso do Estado com a infraestrutura da Escola Classe 415 de Samambaia e da Escola Classe Vila Areal por meio dos diferentes modos de representação mobilizados no texto. Por outro, ele naturalizou discursos sobre a segregação socioespacial da população pobre (**violência institucional**) e os efeitos das desigualdades sociais na distribuição da renda e dos serviços públicos (**violência estrutural**).

Por meio de uma **estrutura narrativa** bem marcada, os discursos direto e indireto mesclaram-se para construir significados e para apresentar outras vozes no texto, geralmente de especialistas, isentando o jornalista de analisar os fatos e dando credibilidade ao que é dito. A fim de prender a atenção do público, fatos e informações foram resumidos nos primeiro (o **lide**) e segundo (o **sublide**) parágrafos e relatados em ordem decrescente de importância no decorrer do corpo da reportagem. A estrutura da abertura da reportagem do portal Metrópoles é ilustrada na figura abaixo.

Figura 2 – Excerto da abertura da seção Distrito Federal/
Educação do portal Metrôpoles, 24 Mar. 2016



Fonte: Amador (24 mar. 2016).

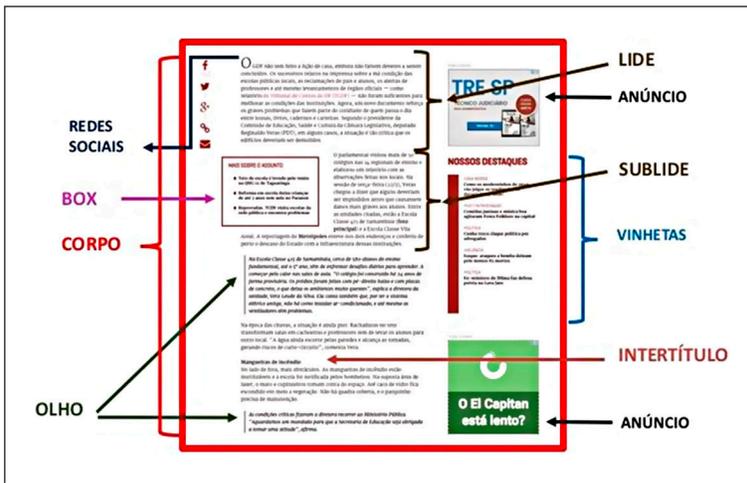
Na **abertura**, a fotografia de uma sala de aula da Escola Classe 415 de Samambaia, referida no **sublide** como “(foto principal)”, sem estudantes nem professores, serviu de clímax. O **título**, “Relatório da Câmara Legislativa reprovava escolas públicas do DF”, chamou a atenção para o tema polêmico que será abordado, o relatório sobre as escolas públicas, situando-o no espaço, DF. Ao posicionar a foto antes do título e ao selecionar o verbo “reprova”, o jornalista produz um efeito potencial de sentido que pode levar o leitor da imagem a pressupor que a escola que aparece na foto não está mais em funcionamento porque foi reprovada na avaliação da Câmara Legislativa e que essa reprovação foi registrada em um relatório.

- (2) [...] Salas sem ventilação, inexistência de quadras poliesportivas, falhas elétricas e falta de água são alguns dos problemas identificados.
- (3) Presidente da Comissão de Educação, Saúde e Cultura da Câmara Legislativa afirma que, em alguns casos, o melhor seria demolir unidades de ensino.

O **subtítulo** informou o motivo da reprovação (como se pode ver no excerto 2) e deu exemplos (excerto 3) antes de fechar com a citação de uma autoridade política e de informar sua opinião sobre esse assunto. Ao citar o Presidente da CESC (em 3) o jornalista apresenta uma autoridade do Poder Legislativo e, assim, busca credibilidade para sua declaração.

A estrutura da primeira parte do corpo da reportagem do portal Metrôpoles é ilustrada na figura abaixo.

Figura 3 – Excerto do corpo de texto da seção Distrito Federal/ Educação do portal Metrôpoles, 24 Mar. 2016



Fonte: Amador (24 mar. 2016).

No primeiro parágrafo do corpo da reportagem, o jornalista introduziu o **lide**, no corpo da reportagem, por meio de uma metáfora (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.45) (em 4) que é explicada em seguida (em 5).

- (4) O GDF não tem feito a lição de casa, embora não faltem deveres a serem concluídos.
- (5) Os sucessivos relatos na imprensa sobre a má condição das escolas públicas locais, as reclamações de pais e alunos, os alertas de professores e até mesmo levantamentos de órgãos oficiais — como relatório do Tribunal de Contas do DF (TCDF) [...].

Essa metáfora (em 4) revela, de forma irônica, o comprometimento do jornalista com a identidade social criada para o GDF. A justaposição dessa metáfora com a frase (em 5) produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a comparar o comportamento do GDF com o dos estudantes da rede pública de ensino em relação ao cumprimento dos deveres escolares e que o GDF deve prestar contas à sociedade civil (**accountability societal vertical**) dos serviços públicos negligenciados (**violência institucional**).

O jornalista também explicou como a ação do Legislativo aconteceu (em 6).

- (6) [...] Agora, um novo documento reforça os graves problemas que fazem parte do cotidiano de quem passa o dia entre lousas, livros, cadernos e carteiras.
- (7) Segundo o presidente da Comissão de Educação, Saúde e Cultura da Câmara Legislativa, deputado Reginaldo Veras (PDT), [...], a situação é tão crítica que os edifícios deveriam ser demolidos [...].

A seleção lexical do advérbio “agora” (em 6) salienta a reincidência do GDF em não atender aos interesses da população e produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a pressupor que o funcionamento da democracia no DF não é transparente e que a Câmara Legislativa pode resolver esse problema.

Para fechar (em 7) o jornalista informou o nome e o partido da autoridade política mencionada anteriormente no subtítulo, mencionando-o novamente. Ao citar o nome e o partido do Presidente da CESC, o jornalista novamente representa uma autoridade do Poder Legislativo, salientando sua filiação a um partido de oposição ao GDF, o que produz um efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a pressupor que a oposição também está monitorando o GDF (*accountability horizontal*) sobre essa situação.

No segundo parágrafo (em 8), o **sublide**, o jornalista e informou de que trata o relatório da Câmara Legislativa. O jornalista também situou o fato no tempo, 22/03/16, e explicou o motivo da declaração do parlamentar (em 9), e informou que a equipe de reportagem do Metrôpoles esteve em duas escolas para investigar o fato (em 1).

- (8) [...] O parlamentar visitou mais de 50 colégios nas 14 regionais de ensino e elaborou um relatório com as observações feitas nos locais.
- (9) Na sessão de terça-feira (22/3), Veras chegou a dizer que alguns deveriam ser implodidos antes que causassem danos mais graves aos alunos.

Após o lide, aparecem dois **olhos**², nos terceiro e sexto parágrafos, com citações da diretora da Escola Classe 415 de Samambaia, Vera Leude da Silva (em 10-12), sobre a situação das salas de aula e sobre o mandado do MPDFT. A seleção lexical dos adjuntos adverbiais “de forma provisória” e “há 24 anos” (em 10), produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a pressupor uma situação de abandono dessa escola pública pelo poder público que dura bastante tempo.

² O “olho” de uma reportagem de jornal é uma frase relevante e interessante da matéria apresentada em negrito. A fonte em tamanho maior que a da reportagem permite a quem lê o olho ter uma noção do assunto antes mesmo de terminar a leitura da reportagem.

- (10) [...] “O colégio foi construído há 24 anos de forma provisória” [...], explica a diretora da unidade, Vera Leude da Silva.
- (11) [...] No período das chuvas [...]. Rachaduras no teto transformam salas em cachoeiras e professores têm de levar os alunos para outro local.
- (12) “A água ainda escorre pelas paredes e alcança as tomadas, gerando riscos de curto-circuito”, comenta Vera.

No quarto parágrafo, a metáfora “salas em cachoeiras” (em 11) é salientada pelo jornalista que dedica todo o parágrafo para descrever a precariedade das salas de aula no período de chuvas e para informar o risco de curto-circuito (em 12).

A disposição dos recursos semióticos da página à esquerda e à direita representa informações anteriores (**dado**) e novas (**novo**), respectivamente. À esquerda da página (dado), identificamos alguns botões para navegação nas **redes sociais** em que o portal Metrôpoles foi registrado e um *box* com três *links* para outras reportagens sobre a precariedade das instalações físicas das escolas públicas do DF e sobre o relatório do TCDF. À direita da página (novo), são informadas algumas **vinhetas** de novas notícias, bem como dois **anúncios**.

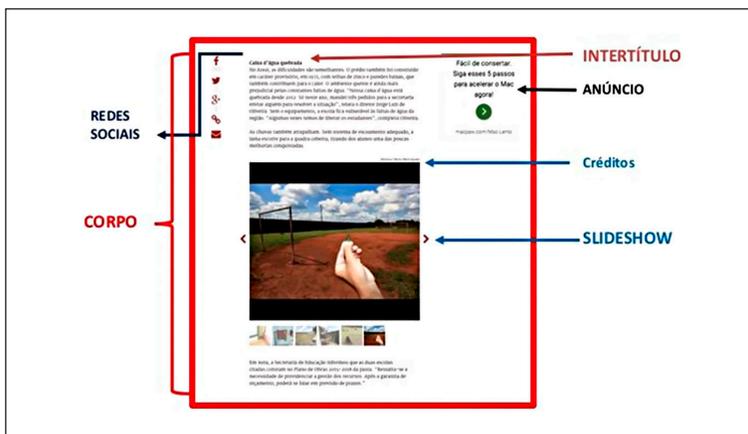
No quinto parágrafo, o **intertítulo** “mangueira de incêndio” representa uma quebra na continuidade do que foi dito anteriormente a fim de facilitar a leitura. Nesse parágrafo, as vozes da diretora Vera e do jornalista mesclaram-se, como se fossem uma única voz, pois ele só se referiu a ela no segundo olho. Nesse trecho da reportagem, a diretora relatou a situação da parte externa da escola (em 13-16).

- (13) [...] As mangueiras de incêndio estão inutilizáveis e a escola foi notificada pelos bombeiros.
- (14) Na suposta área de lazer, o mato e cupinzeiros tomam conta do espaço.
- (15) Até caco de vidro fica escondido em meio a vegetação.
- (16) [...] As condições críticas fizeram a diretora recorrer ao Ministério Público. “Aguardamos um mandado para que a Secretaria de Educação seja obrigada a tomar uma atitude”, afirma.

A seleção lexical do adjetivo “suposta” (em 14) e da preposição “até” (em 15) produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a pressupor que essa situação de abandono dura bastante tempo em um espaço destinado à área de lazer. Em seguida, a diretora relatou que acionou o MPDFT (em 16). A seleção lexical de “as condições críticas”, “Ministério Público”, “mandado”, “Secretaria de Educação” e “obrigada a tomar uma atitude” produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a pressupor que há tensão entre a comunidade escolar e o poder público que dura algum tempo e que, por isso, o MPDFT monitora o GDF (**accountability horizontal**) sobre essa situação.

O distanciamento do jornalista em relação à diretora, nesse momento, pode ser observado nas **fotos** da **abertura** da reportagem e do **slideshow** que sucedem o intertítulo. As fotos foram sequenciadas de acordo com a narrativa da diretora Vera, servindo como testemunho visual do que ela narra, o que torna a reportagem documental. A estrutura da segunda parte do corpo da reportagem do portal Metrôpoles é ilustrada na figura abaixo.

Figura 4 – Excerto do corpo de texto da seção Distrito Federal/ Educação do portal Metrôpoles, 24 Mar. 2016



Fonte: Amador (24 mar. 2016).

No sétimo parágrafo, o **intertítulo** “Caixa d’água quebrada” representa uma mudança de assunto a fim de informar a situação de outra escola, a Escola Classe Vila Areal (em 17-21), segundo o relato feito pelo diretor. O jornalista fez uso novamente da citação de um sujeito ligado ao contexto para representar uma autoridade do Poder Executivo (em 20) e, assim, obter credibilidade para sua declaração.

- (17) No Areal, as dificuldades são semelhantes [...].
- (18) O prédio também foi construído em caráter provisório, em 1971, com telhas de zinco e paredes baixas, que também contribuem para o calor.
- (19) [...] Nossa caixa d’água está quebrada desde 2012.
- (20) Só neste ano, mandei três pedidos para a secretaria enviar alguém para resolver a situação”, relata o diretor Jorge Luiz de Oliveira [...].
- (21) Sem equipamento, a escola fica vulnerável às faltas de água da região.

Por um lado, a seleção lexical de “as dificuldades são semelhantes” (em 17), “em caráter provisório”, “em 1971” (em 18), “desde 2012” (em 19) e “três pedidos” (em 20) produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a comparar a situação

desta escola com a da Escola Classe 415 de Samambaia, pois ambas funcionam em prédios provisórios, e a pressupor que a situação de abandono das escolas públicas pelo poder público dura bastante tempo. Por outro, a posterior seleção lexical de “faltas de água na região” (em 21) e “o calor” (em 18) produz um efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a pressupor que o sistema hídrico da cidade do Areal não é eficiente.

No oitavo parágrafo, as vozes do diretor e do jornalista mesclaram-se (em 22) como se fossem uma única voz, pois ele não se referiu mais ao diretor. A seleção lexical de “sem um sistema de escoamento adequado”, “a lama”, “a quadra coberta” e “uma das poucas melhorias conquistadas” produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a pressupor que a luta da comunidade escolar é necessária para melhorar as instalações da escola e a vida da comunidade em que se insere (**accountability societal vertical**).

(22) [...] Sem um sistema de escoamento adequado, a lama escorre para a quadra coberta, tirando dos alunos uma das poucas melhorias conquistadas.

No nono parágrafo, o jornalista citou uma nota da SEDF (em 23). A seleção lexical de “Plano de Obras 2015-2018”, “necessidade de providenciar”, “garantia de orçamento”, “poderá” e “previsão de prazos” produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a pressupor que o governo não dispõe de recursos necessários para resolver os problemas apontados pelas duas escolas e que não houve o repasse de verba pública para ele.

(23) [...] as duas escolas citadas constam no Plano de Obras 2015-2018 da pasta. “Ressalta-se a necessidade de providenciar a gestão dos recursos. Após a garantia de orçamento, poderá se falar em previsão de prazos”.

A estrutura do fechamento da reportagem do portal Metrôpoles é ilustrada na figura abaixo.

Figura 5 – Excerto do fechamento da seção Distrito Federal/
Educação do portal Metrôpoles, 24 Mar. 2016



Fonte: Amador (24 mar. 2016).

No décimo parágrafo, o **intertítulo** “Além das escolas” representa uma mudança de assunto a fim de tratar da conclusão do relatório da Câmara legislativa. Após citar a conclusão do deputado Reginaldo Veras (em 24), o jornalista informou outra conclusão do relatório da CESC da Câmara Legislativa (em 25).

- (24) [...] Para o deputado Reginaldo Veras, as dificuldades estruturais são consequências de problemas administrativos da educação.
- (25) [...] O relatório aponta a necessidade de construção de novas escolas para atender a demanda por vagas.

A seleção lexical de “além das escolas”, no intertítulo, “dificuldades estruturais”, “problemas administrativos” (em 24), “necessidade” e “demanda” (em 25) produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a pressupor que o governo não é responsável pela precariedade da infraestrutura das escolas públicas - água, energia, esgoto, sanitário -, que, muitas vezes, interrompe o seu funcionamento, ou que há outras necessidades sociais mais urgentes para o governo atender.

O silêncio do GDF, que não foi procurado pela reportagem do portal *Metrôpoles*, produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a pressupor que o portal não quer responsabilizá-lo pelos problemas de infraestrutura apontados pela direção das duas escolas e pelo deputado distrital; nem quer aprofundar o tema para tratar da segregação socioespacial das comunidades do Areal e de Samambaia. Por isso, o jornalista mudou de assunto para tratar da demanda por vagas na rede pública de ensino do DF e do repasse de verbas para as escolas (em 26-29).

- (26) [...] Outra questão é o repasse de verbas para os colégios.
- (27) Segundo Veras, o sistema educacional sofre com a falta de investimentos.
- (28) “É preciso que o governo determine prioridades [...]”.
- (29) [...] “Para ele, mesmo quando há dinheiro, faltam pessoas. [...] mas a secretaria tem déficit de profissionais, como engenheiros e arquitetos, o que dificulta o processo de reforma de colégios”, aponta.

A seleção lexical de “outra questão” (em 26), “falta de investimentos” (em 27), “prioridades” (em 28) e “déficit de profissionais” (em 29), produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a pressupor que não há profissionais das áreas de engenharia e de arquitetura trabalhando para o GDF (em 29). Porém, o *Metrópoles* não aprofundou o tema para tratar da desigualdade da distribuição da renda no Brasil, que repercute nos baixos salários dos servidores do GDF, salientando apenas o problema do repasse de verba pública às escolas públicas (em 26 e 27) sem investigar porque as escolas não a recebem.

No **fechamento**, o jornalista citou a sugestão do deputado Reginaldo Veras (em 30) para atender as necessidades de reparos e de reformas mais urgentes das escolas.

- (30) [...] o deputado sugeriu a ampliação do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) [...].

Porém, esses recursos não se destinam à construção de novas escolas (em 26 e 29) nem à demolição das escolas que foram reprovadas pelo relatório da CESC da Câmara Legislativa (em 3, 7 e 9).

Por um lado, as condições de uso dos operadores argumentativos direcionam o leitor a uma conclusão específica por meio do sentido apontado por eles. Por exemplo, a **seleção lexical** de “as condições críticas” (em 16), “as dificuldades são semelhantes” (em 17), “faltas de água na região” (em 21), “sem um sistema de escoamento adequado” (em 22) e “mesmo quando há dinheiro, faltam pessoas” (em 29) e as **metáforas** “O GDF não tem feito a lição de casa” (em 4) e “salas em cachoeira” (em 11) indicam o propósito dos falantes na elaboração de seu discurso, produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a entender que a má conservação das escolas públicas do DF decorre da omissão do GDF e da vulnerabilidade social do território em que se localizam.

Por outro, apesar de **aspectos multimodais** da reportagem salientarem a gravidade dos episódios descritos verbalmente pelos entrevistados de duas escolas públicas, o jornalista, no encerramento da reportagem não cobra nenhuma solução para o que chamou de “descaso do Estado com a infraestrutura dessas instituições” (no excerto 1). Por exemplo, o tamanho da fonte do título “Relatório da Câmara Legislativa reprova escolas públicas do DF” (Figura 2), as fotos da abertura da reportagem (Figura 2) e do

slideshow no corpo da reportagem (Figura 4), os *links* de outras reportagens semelhantes no *box* e os dois olhos no corpo da reportagem (Figura 3) contrastam com a seleção lexical do intertítulo “além das escolas” no encerramento da reportagem (Figura 5), produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a entender que o jornalista, ao mudar de assunto no fechamento da reportagem, comprometeu a identidade social criada para o Governo do Distrito Federal sem cobrar dele uma solução para a infraestrutura precária das escolas que a reportagem investigou.

Em razão do que foi exposto anteriormente, o jornalista encerra a reportagem sem investigar a fundo outras causas, diferentes da econômica, das desigualdades sociais materializadas na precariedade das instalações físicas das escolas públicas e da infraestrutura urbana do DF que as autoridades entrevistadas denunciaram.

Considerações finais

A falta de transparência do sistema democrático do DF impede a participação democrática paritária da sociedade civil nos espaços públicos e sua interlocução com o Estado, como a reportagem salientou. Nesse sentido, na avaliação feita pela comunidade escolar, a democracia brasileira lhes garante liberdade para exercer o controle social e para denunciar sua realidade social a órgãos públicos (**accountability horizontal**), porém não lhes garante os recursos necessários para que haja igualdade social.

A mídia jornalística, no entanto, é um canal privilegiado de manifestação tanto das lutas políticas quanto do poder. Por seu engajamento na formação de consensos, a sociedade civil enxerga a mídia como ferramenta poderosa de denúncia da má utilização dos recursos públicos (**accountability societal vertical**), capaz de provocar mudança social. Por isso, a situação em que se encontram as escolas públicas do DF também foi denunciada pela mídia jornalística.

Vimos, por meio das **estruturas conceitual e narrativa** da reportagem, que as informações do jornalista reconstituíram fatos e acontecimentos narrados por meio de suas escolhas discursivas e de seu estilo particular, ilustradas com fotos e referenciadas pelos *links* de reportagens anteriores no portal de notícias *Metrópoles*. Assim, o texto veiculado na mídia eletrônica é opinativo, descritivo e analítico e destina-se ao público em geral. Essas escolhas produziram efeitos potenciais de sentido, o que pode levar o leitor a fazer pressuposições relacionadas com as redes de práticas sociais, como as que explanamos durante esta análise.

As estratégias das escolhas feitas, tais como as **escolhas lexicais** de caráter disfórico (negativo), o uso de **metáforas** e o enfoque de **aspectos da multimodalidade**, concorrem, como operadores argumentativos, para criar e/ou sugerir determinados efeitos de sentido que desvelam a interferência da subjetividade a permear a suposta objetividade da reportagem. Assim, em vez do jornalista resumir os fatos que investigou em duas escolas na abertura e no corpo da reportagem e se posicionar em relação a eles no fechamento da reportagem, ele opta por tratar da demanda por

vagas escolares no Paranoá (no excerto 25) e da destinação de orçamento público diretamente para as escolas públicas (no excerto 30) no fechamento da reportagem e por não contradizer a nota da SEDF (no excerto 23) de que não há verba para reformá-las com base na declaração do deputado Veras (no excerto 29), produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a entender que a precariedade da infraestrutura das escolas públicas é um problema estrutural causado por problemas administrativos da educação, como foi apontado pelo Deputado Veras (no excerto 24), e não pelo descaso do Estado, como foi apontado por diretores das duas escolas (nos excertos 16 e 20).

Por meio da **intertextualidade**, os discursos educacionais, políticos e jornalísticos da reportagem mesclaram-se de tal forma que naturalizaram seus discursos. A voz do jornalista esteve presente por meio do discurso indireto, quando fez um relato expositivo sobre a precariedade da infraestrutura de duas escolas públicas do DF, apresentado de maneira objetiva e acompanhado de fotos. Porém, privilegiou a voz da autoridade por meio do discurso direto, quando citou diretamente três autoridades de dois poderes diferentes, o Legislativo e o Executivo, dando-lhes voz reiteradamente por meio da funcionalização (VAN LEEUWEN, 2008). O jornalista também apresentou outras vozes - por meio das quais deixou implícito, como a do TDCF, do MPDFT e do Corpo de Bombeiros, e do silêncio de algumas vozes, como a do GDF -, que foram citados indiretamente pelas autoridades e pelo jornalista.

Por um lado, a luta para a escola deixar de ser espaço de exclusão social e de funcionar em prédios provisórios foi salientada pela intertextualidade da voz jornalista com as vozes dos diretores das duas escolas. Por meio dessas vozes, ele construiu uma identidade social para si e para o portal *Metrópoles* de concordância com o discurso da educação ser inclusiva e de apoio à luta em defesa da escola pública, pois a reportagem do portal foi a duas escolas investigar os fatos, e de indignação com o descaso demonstrado pelo GDF, revelando alto comprometimento com a identidade social criada para o governo local. Entretanto, o jornalista não investigou os interesses envolvidos na disputa entre a escola e o GDF. Por outro, o jornalista adere ao discurso hegemônico jornalístico de direita. Sua escolha de não tratar das políticas estatais, do mercado de trabalho, da dinâmica do mercado imobiliário e da produção de moradias legitimou as relações sociais hegemônicas.

Por meio desse silêncio, ele naturalizou discursos sobre a segregação socioespacial da população pobre (**violência institucional**) e sobre os efeitos das desigualdades sociais na distribuição de renda e dos serviços (**violência estrutural**), representando a escola pública do DF apenas como espaço de exclusão social, cujas lutas sociais devem continuar sendo ignoradas pelo poder público.

Em suma, a **intertextualidade**, combinada com as marcas linguísticas e com o contexto imediato, também constrói padrões de experiência, interação social e identidades sociais, ou seja, posições ideológicas. O jornalista distanciou-se das vozes das autoridades citadas diretamente para criar uma identidade social ambígua para ele e para o portal *Metrópoles*. Apesar de demonstrar alto comprometimento com a

identidade social criada para o GDF por meio das metáforas que utilizou e da seleção lexical que fez dos relatos dessas autoridades, ele também legitimou relações sociais hegemônicas.

JUNQUEIRA, T.; SILVA, F. Discursive representations in the journalistic media of the democratic school in the Federal District (DF). *Alfa*, São Paulo, v.62, n.2, p.297-324, 2018.

- *ABSTRACT: This work concerns the horizontal and vertical societal accountabilities, as well as representation and intertextuality, in order to analyze discursive representations of the democratic school, including quality of the democracy (DIAMOND; MORLINO, 2005; O'DONNELL, 1998) and the violence (MINAYO, 2006, 2009) that reproduces relations of dominance and exploration (FAIRCLOUGH, 2003). This study demonstrates how meaning-making potentials broadcasted by the journalistic media can legitimate social hegemonic relations. The linguistic analysis of verbal, non-verbal and multimodal texts found in an article from the portal "Metrópoles" on public schools of the Federal District focused on the lexical selection of verbal texts, multimodal approach and metaphors used based on the Critical Discourse Analysis (CDA) (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2006) and on the Theory of Multimodal Social Semiotics (TMSS) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006 [1996]; KRESS, 2010). This research evidenced that the journalist legitimated social hegemonic relations, despite showing a high level of commitment to the social identity created for the Government of the Federal District by means of metaphors and lexical selection used to depict such authorities.*
- *KEY WORDS: Critical discourse analysis. Discursive representations. Social semiotics and multimodality theory. School violence.*

REFERÊNCIAS

AMADOR, J. G. Relatório da Câmara Legislativa reprova escolas públicas do DF. **Metrópoles**, Brasília, 24 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/relatorio-da-camara-legislativa-reprova-escolas-publicas-do-df>>. Acesso em: 19 set. 2017.

DIAMOND, L.; MORLINO, L. (Ed.). **Assessing the quality of democracy**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2005.

FAIRCLOUGH, N. **Language and globalization**. Nova Iorque: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. da UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. Londres: Longman, 1991.

- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2.ed. Londres: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. Londres: Edward Arnold, 1978.
- HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. Cambridge: Polity, 1988.
- KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. Nova Iorque: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. Londres: Routledge, 2006 [1996].
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. Londres: Edward Arnold; Nova Iorque: Oxford University Press, 2001.
- LAGE, N. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.
- MINAYO, M. C. de S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. (Org.). **Impactos da violência na saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p. 21-42.
- MINAYO, M. C. de S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.
- MOISÉS, J. A. (Org.). **O papel do Congresso Nacional no presidencialismo de coalizão**. São Paulo: Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas/USP; Fundação Konrad Adenauer, 2011.
- O'DONNELL, G. Accountability horizontal: la institucionalización legal de la desconfianza política. **POSTData**: Revista de Reflexión y Análisis Político, Buenos Aires, v. 7, p. 11-34, mai. 2001.
- O'DONNELL, G. Accountability Horizontal e Novas Poliarquias. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 44, p. 27-54, mai./ago. 1998.
- PNUD. **Relatório do desenvolvimento humano 2015**. [ONU, 2015]. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.
- SODRÉ, M.; FERRARI, M. H. **Técnica de reportagem**: notas sobre a narrativa jornalística. 6. ed. São Paulo: Summus, 1986. (Novas buscas em comunicação, v. 14).
- TORRES, H. da G. et al. Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.17, n. 47, p. 97-128, jan./abr. 2003.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice**: new tools for critical discourse analysis. Nova Iorque: Oxford University Press, 2008.

Recebido em 3 de abril de 2017

Aprovado em 15 de setembro de 2017

PRODUÇÃO TEXTUAL EM CONTEXTO DE ENSINO SUPERIOR: REDISCUINDO PERSPECTIVAS E PROCEDIMENTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Petrilson PINHEIRO*

- RESUMO: O artigo tem como objetivo apresentar e discutir resultados de uma investigação de base qualitativo-interpretativista dos procedimentos de ensino-aprendizagem utilizados em uma disciplina voltada exclusivamente para leitura e produção de textos acadêmicos do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (Profis) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no período de 2013 a 2016. Como aporte teórico, este estudo toma como base a perspectiva sociocultural de Vygotsky (2000, 2003) e, particularmente, seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), aliado aos conceitos de *Mastery Learning* (BLOOM, 1971), *feedback* recursivo (COPE; KALANTZIS, 2016) e *Scaffolding* (BRUNER; ROSS; WOOD, 1976). Os resultados mostram que se a produção textual for trabalhada por meio de um processo de avaliação formativa, de caráter prospectivo e construtivo, fornecendo um contínuo *feedback* para os aprendizes, é possível levá-los a novas formas de conhecimento, em que os andaimes necessários, construídos tanto com a ajuda de pessoas mais experientes, quanto por meio de seus próprios pares, podem, então, transformar seu desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades e conquistas a serem obtidas pelos discentes, em desenvolvimento real, concernente às aquelas que já foram por eles atingidas.
- PALAVRAS-CHAVE: Produção textual. Ensino superior. ZDP. *Scaffolding*. *Mastery learning*. *Feedback* recursivo.

Introdução

A partir do século XIX, se consolidou, de fato, uma cultura grafocêntrica, em que se constituiu a necessidade de tornar universal o acesso ao saber, transformando a (aprendizagem da) escrita em um elemento de hierarquização social (CERTEAU, 1984). A aquisição da escrita passou a se tornar elemento imprescindível não apenas para exercer diversas profissões, mas também para a própria inserção social e política, isto é, tornou-se pré-condição para que os indivíduos pudessem ser definidos, em última análise, como cidadãos em muitas sociedades.

* Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Departamento de Linguística Aplicada, Campinas, São Paulo, Brasil. petrilson@iel.unicamp.br. ORCID: 0000-0002-4066-9636.

Se no contexto da vida social mais ampla, a escrita passou a ter uma importância cada vez maior e mais generalizada, é nas instituições de ensino superior que assume condição *sine qua non*, tanto para os que nelas querem entrar, quanto para os que nelas querem se manter¹. No entanto, esse poder da escrita, que deveria ser usado como força agregadora de inclusão social, desempenha, justamente, o papel contrário de hierarquizar e privilegiar, a partir da perspectiva da meritocracia, o aprendizado individualista da escrita, que, por sua vez, se torna um produto cada vez mais valioso, que determina o sucesso e o fracasso, o prestígio e a discriminação social do próprio discente. Nesse sentido, basta notar o quanto as universidades, sobretudo as públicas, ainda são loci de exclusão social e cultural.

Pensando, portanto, em olhar para a escrita, mais particularmente para a produção textual, como possibilidade de inclusão discente no ensino superior, este artigo tem como objetivo realizar, como base na perspectiva sociocultural de Vygotsky (2000, 2003) e, particularmente, em seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), aliado aos conceitos de *Mastery Learning* (BLOOM, 1971), *feedback* recursivo (COPE; KALANTZIS, 2016) e *Scaffolding* (BRUNER; ROSS; WOOD, 1976), uma análise e discussão dos procedimentos de ensino-aprendizagem utilizados em uma disciplina voltada exclusivamente para leitura e produção de textos acadêmicos do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (Profis) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no período de 2013 a 2016.

A perspectiva sociocultural de aprendizagem vygotskyniana

A perspectiva sociocultural de Vygotsky parte do princípio de que a aprendizagem humana não acontece por processos diretos com o meio, mas por mediações entre os sujeitos e o meio em que vivem, já que o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre indivíduos e o mundo exterior, que se desenvolvem dentro de um contexto sócio-histórico (VYGOTSKY, 2003). Para Vygotsky, é a partir das relações interpessoais e com o mundo social que ocorre o desenvolvimento intrapessoal, que se refere à capacidade de pensar sobre si mesmo, sobre a realidade e de agir sobre ela (VYGOTSKY, 2003). A esse respeito, Wells (1999) aponta que os sujeitos se apropriam dos conhecimentos disponíveis do mundo a partir das relações com os outros. Isso, então, permite considerar que o sujeito é ativo em seu desenvolvimento. Nesse sentido, características internalizadas, que se tornam individuais, como: modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc., são, portanto, frutos da interação do sujeito com o ambiente social no qual está inserido.

Vale, contudo, enfatizar que o fato de Vygotsky atribuir ao meio social o papel de propulsor da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento nos processos

¹ Nota-se o quanto o Enem e diversos vestibulares valorizam a prova de redação nos processos seletivos para entrada nas universidades públicas brasileiras.

históricos e culturais não implica um determinismo social que enxerga o indivíduo como uma espécie de fantoche à mercê da história e da cultura. Vygotsky, ao contrário, entende essa relação sujeito e mundo social a partir de um processo sempre dialético, pois, se por um lado, o indivíduo é moldado pelas relações sociais decorrentes das interações em contextos históricos e culturais diversos, ele também molda e transforma essas relações, contribuindo, desta forma, para um processo em constante transformação.

Para Vygotsky, o conhecimento não é compreendido como um produto direto do sujeito sobre a realidade, mas, por meio de diversas relações entre os sujeitos, os objetos e o meio em que vivem. Assim, pode-se dizer que, em todo processo de construção e apropriação de conhecimento, é necessária a mediação, que, nada mais é que a intervenção de alguém para que um outro se aproprie da cultura constituída sócio-historicamente, o que é viabilizado, principalmente, por meio da aprendizagem.

Nessa perspectiva, Vygotsky entende também que o processo de mediação sofre transformações ao longo do desenvolvimento do sujeito, pois a experiência com o mundo objetivo e o contato com as formas construídas socioculturalmente possibilitam o sujeito construir seu próprio sistema de signos, por meio do qual compreende o mundo à sua volta (BLANK, 1996). Nesse sentido, a linguagem passa a ter, para Vygotsky, uma profunda importância, uma vez que se trata de um sistema simbólico fundamental que organiza os signos em estruturas cada vez mais complexas, possibilitando que os sujeitos desenvolvam sua capacidade humana de interação social, reflexão, prática, socialização, transformação social.

É possível, assim, afirmar que, se na perspectiva vygotskyniana, o processo de aprendizagem se constitui por meio da interação entre pessoas e instrumentos socioculturais, então, é a partir do processo de interação com os outros, ou mais especificamente com pessoa(s) mais experiente(s) e com o contexto histórico-cultural, que os sujeitos podem desenvolver suas potencialidades. Isso, por sua vez, se remete a um conceito basilar vygotskyniano no processo de aprendizagem: o de “Zona Desenvolvimento Proximal” (ZDP).

Para Vygotsky, a aprendizagem ideal deve ser aquela que promove o desenvolvimento: o ensino não implanta novas funções psíquicas no sujeito, mas cria condições para que ele as possa construir (VYGOTSKY, 2003). Desse modo, pode-se dizer que as potencialidades do sujeito devem ser consideradas durante o processo de ensino-aprendizagem. Essas potencialidades podem ser transformadas a partir do contato com uma pessoa mais experiente e com o contexto histórico-cultural, produzindo-se, assim, nesse sujeito, novas potencialidades, num processo dialético contínuo de criação e recriação de conhecimentos, conceitos, crenças e valores do mundo em que vive. Segundo o autor, esse processo dialético se constitui a partir de dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real, ou seja, aquele que se refere às conquistas já atingidas pelo indivíduo (corresponde àquilo que o sujeito já é capaz de realizar sozinho); e o desenvolvimento potencial, definido como aquele que se relaciona às capacidades e conquistas a serem construídas (é o desenvolvimento relacionado com a capacidade de fazer algo, mas que depende da ajuda de (um) sujeito(s) mais experiente(s)).

Nesse sentido, a concepção de que o processo de aprendizagem se constitui por meio da capacidade do sujeito de resolver problemas e realizar ações que estão além do seu nível de desenvolvimento com o auxílio de um par mais competente desencadeou a elaboração do conceito de ZDP. Segundo Vygotsky (2003, p.112), a ZDP se caracteriza como a “[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” Assim, o conceito de ZDP pressupõe que as relações interpessoais se tornam elementos centrais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que o par mais competente identifica e atua na ZDP do aprendiz, para que este venha a atingir um nível mais elevado de reflexão sobre a atividade em jogo.

Vygotsky ainda nos chama a atenção para o fato de que “[...] o desenvolvimento se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior [...]” (VYGOTSKY, 2003, p. 74). Isso quer dizer que a ZDP não deve ser encarada dentro de uma visão simplista e mecânica como a pura transferência de habilidades e conhecimentos daqueles que sabem mais para aqueles que sabem menos, mas deve ser vista dentro desse movimento em espiral, no qual as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, emergentes das interações decorrentes das mais diversas esferas do meio social, são extremamente complexas, não podendo, portanto, ser reduzidas a uma forma única e imutável.

Embora o conceito de ZDP traga uma contribuição conceitual basilar para entender a construção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, nota-se, contudo, que a teoria não apresenta elementos que possam, de fato, torná-la operacionalizável, isto é, faltam dispositivos teórico-analíticos que a tornem aplicável em práticas de ensino-aprendizagem. Na tentativa, então, de operacionalizar a perspectiva vygotskyniana e o seu conceito de ZDP, busca-se, neste artigo, aliá-lo aos conceitos de *Mastery Learning* (BLOOM, 1971), *feedback* recursivo (COPE; KALANTZIS, 2016) e *Scaffolding* (BRUNER; ROSS; WOOD, 1976).

***Mastery learning, feedback* recursivo e *Scaffolding*: conceitos em diálogo com a perspectiva sociocultural vygotskyniana**

Pode parecer estranho tentar juntar neste artigo duas perspectivas que, em princípio, são divergentes: a perspectiva sociocultural vygotskyniana e a perspectiva do *Mastery Learning*, de Benjamin Bloom, de caráter behaviorista. Com efeito, se se observá-las exclusivamente em sua essência conceitual, tais perspectivas podem, em princípio, não dialogar entre si. Isso porque, enquanto a perspectiva do *Mastery Learning* busca desenvolver meios e técnicas que possibilitem controlar e prever comportamentos e resultados que sejam mensuráveis e observáveis, a perspectiva vygotkyana, ao

contrário, se constitui como algo mais dialógico, fluido e, por isso, menos controlável e previsível, no que diz respeito a comportamentos e resultados relativos ao processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, um ponto fulcral comum às duas perspectivas, ainda que tratado com focos um tanto distintos, é a centralidade de fatores de ordem contextual, em que o sujeito-aprendiz é visto em sua individualidade. Com base, então, nessa característica fundante, busca-se neste artigo mostrar que é possível pensar em metas de ensino presumidamente claras e objetivas – o que é característico da perspectiva do *Mastery Learning* – como forma de atuar na ZDP dos aprendizes, buscando, assim, usar alguns conceitos concernentes a essas perspectivas como dispositivos teórico-analíticos em um contexto de ensino-aprendizagem de escrita.

O conceito de *Mastery Learning*, desenvolvido nos anos de 1960 por Benjamin Bloom, partia do pressuposto geral que, em condições de ensino-aprendizagem apropriadas, a grande maioria dos alunos seria capaz de aprender. Para Bloom (1971, p. 49, tradução do autor), uma “[...] tarefa fundamental em educação é desenvolver estratégias que tenham em conta as diferenças individuais por forma a promover, em vez de inibir, o desenvolvimento individual pleno.”

Ainda segundo o autor, o fato de os professores buscarem ensinar todos os alunos do mesmo modo, a que se referia como “instrução uniforme clássica”, e de atribuírem o mesmo tempo para todos os alunos aprenderem era o que justamente originava as disparidades nos seus desempenhos. Assim, o grande objetivo de Bloom era, então, encontrar um modelo instrucional² que permitisse anular ou, pelo menos, reduzir essas disparidades entre os alunos. Para conseguir fazer com que o desempenho final bem-sucedido dos aprendizes seja maior do que aquilo que demonstram inicialmente em suas atividades escolares, Bloom (1971) destaca que é necessário, antes de tudo, reconhecer que os estudantes são diferentes entre si, o que implica dizer que a atenção e o método utilizado pelo professor, bem como o tempo para a realização de tarefas, precisam, do mesmo modo, ser distintos. Em outras palavras, para o autor, o tempo de aprendizagem e as condições de ensino são variáveis que determinam o sucesso acadêmico dos alunos.

Bloom e sua equipe de pesquisadores já haviam constatado na década de 1950 que, em condições idênticas de ensino, em que se desconsideram variáveis externas ao ambiente educacional, todos aprenderiam, diferenciando-se, porém, em relação ao nível de profundidade de conhecimento (BLOOM; HASTIN; MADAUS, 1971). Para os autores, a diferença de aprendizagem poderia ser caracterizada pelas estratégias utilizadas e pelo modo de organização dos processos de aprendizagem para estimular o desenvolvimento cognitivo³.

² A ideia de um “modelo instrucional”, em princípio, não dialoga com a perspectiva sociocultural vygotskyniana. No entanto, como foi dito acima, interessa a este estudo menos o arcabouço conceitual do modelo *Mastery Learning*, que é aqui trazido apenas para fazer referência ao texto original de Bloom. O que é mais explorado são os elementos constitutivos do modelo, que podem ser repensados à luz de uma perspectiva sociocultural de aprendizagem.

³ Foi pensando justamente nos processos de aprendizagem para estimular o desenvolvimento cognitivo que Bloom, junto com especialistas de várias universidades dos EUA, ainda na década de 1950, desenvolveu uma taxonomia dos objetivos educacionais, uma espécie de categorização dos domínios cognitivos, em uma estrutura de organização

Com base, então, na concepção de que, em condições de ensino-aprendizagem apropriadas, os aprendizes seriam capazes de aprender, embora com níveis de profundidade de aprendizagem distintos entre si, Bloom (1971) desenvolve a sua proposta de *Mastery Learning*, que se constitui por meio de três elementos fundamentais: o *feedback*, atividades de remediação⁴ e enriquecimento e avaliação formativa. Em linhas gerais, o *feedback* é a atividade consecutiva à tarefa que o aluno deve realizar, passando para a tarefa seguinte da qual recebe novamente *feedback* e assim sucessivamente. À medida que se avança nas tarefas, estas se tornam progressivamente mais complexas; todavia, com o *feedback* contínuo e individualizado, que respeita os tempos e capacidades dos discentes, estes se sentiriam motivados a continuar se desenvolvendo. Segundo Bloom (1971), por meio de *feedback*, o professor pode apontar certas fragilidades e caminhos de resolução de questões dos discentes de forma contínua, acompanhando-os constantemente e conseguindo, assim, a melhoria dos seus resultados.

Entretanto, o *feedback* se torna ainda mais eficaz, de acordo com o autor, se estiver articulado com atividades de remediação e enriquecimento, que se constituem como atividades práticas (tutorias ou trabalho em grupo, exercícios mais complexos, e/ou pesquisas na internet, por exemplo), cujo objetivo é proporcionar aos estudantes experiências de aprendizagem que lhes permitam aprofundar suas potencialidades e explorar conteúdos aprendidos, que se adaptariam, assim, às suas singularidades.

O *Feedback* e as atividades de remediação e enriquecimento, por sua vez, seriam mais eficientes se estiverem atreladas à avaliação formativa. Nesse sentido, ao enfatizar a importância da avaliação formativa como forma de reduzir as discrepâncias entre os resultados dos estudantes, Bloom (1971, p. 7, tradução do autor) assevera que “[...] testes frequentes de avaliação formativa estimulam o aprendizado dos alunos e ajudam a motivá-los a realizar o esforço necessário no momento apropriado.”

Assim, a avaliação formativa não tem propriamente a função de “medir” o que os estudantes já sabem e lhes atribuir uma nota. Sua função, inicialmente, é possibilitar que o professor possa detectar as dificuldades de aprendizagem dos discentes e rever as estratégias de ensino. Em seguida, por meio de diversas atividades de remediação, com a ajuda do professor ou através de formas alternativas de aprendizagem, como o uso de internet, por exemplo, poder atuar na aprendizagem do aluno, assumindo, assim, uma dimensão fundamentalmente formativa e reguladora.

A avaliação formativa é, portanto, um tipo de avaliação processual dividido em três partes no modelo *Mastery Learning*: avaliação pré-instrucional, pós-avaliação e avaliação diagnóstica. A avaliação pré-instrucional é usada para determinar os níveis iniciais dos alunos e para ajudar a projetar o mecanismo instrucional mais adequado.

hierárquica, que se divide nas seguintes categorias cognitivas: avaliação, síntese, análise, aplicação, compreensão e conhecimento.

⁴ Embora a “remediação” tenda a apresentar uma carga semântica negativa, que se remete a “corrigir algum erro” cometido, o que, em muitos casos no contexto de ensino-aprendizagem não se aplicaria ou se justificaria, o termo “atividades de remediação e enriquecimento” será usado como elemento analítico neste estudo com valor positivo, isto é, como atividades que, combinadas ao *feedback* e à avaliação formativa, promovem um efeito benéfico no processo de aprendizagem dos discentes.

A pós-avaliação, por sua vez, é usada principalmente para determinar se um aluno cumpriu os objetivos que lhe foram designados. Também pode ser usado para avaliar a própria instrução e refinar objetivos. O terceiro método de avaliação, o diagnóstico, é uma técnica de avaliação formativa utilizada para medir a eficácia das instruções em curso, ou seja, para aprimorar o processo de instrução.

Um conceito que amplia e aprimora a ideia de avaliação formativa do modelo *Mastery Learning* é o de *feedback* recursivo (COPE; KALANTZIS, 2016). Para os autores, diferentemente da dimensão avaliativa da Pedagogia Didática⁵, que adota a avaliação somativa, um modelo de avaliação que tem um caráter de julgamento retrospectivo e pontual, que ocorre ao fim de um processo educacional, o *feedback* recursivo se constitui através da avaliação formativa, de caráter prospectivo e construtivo, que fornece *feedback* para os aprendizes e seus professores durante o próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2016, p. 34-35 tradução do autor) sugerem cinco proposições para uma agenda para o futuro da avaliação:

1. A avaliação pode ser cada vez mais incorporada à instrução, permitindo-nos realizar ambições de longa data para oferecer uma avaliação formativa mais rica.
2. Podemos agora ter tantos dados de aprendizagem interina ou de progresso, por que nós ainda precisamos desses artefatos estranhos, como as avaliações somativas? Com a ajuda de dados *mashups* e visualizações, os pontos de dados precisam ser apenas aqueles localizados dentro do processo de aprendizado. O teste está morto; vida longa à avaliação!
3. Agora que podemos avaliar tudo e não há aprendizado sem *feedback* reflexivo, recursivo, *feedback* da máquina, *feedback* de pares e professores e auto-reflexão estruturada, nós ainda precisamos de uma distinção entre instrução e avaliação? Não deveria haver instrução sem *feedback* recursivo incorporado e não há *feedback* que não contribua diretamente e de forma incremental para a aprendizagem. A Pedagogia Reflexiva encerra com a distinção entre avaliação e instrução.
4. O foco do que é avaliável agora muda da cognição individual, para os artefatos da representação do conhecimento e sua proveniência social. Não se trata mais do que você pode lembrar, mas o artefato do conhecimento que você pode criar, reconhecendo suas fontes em memória coletiva através de links e citações, e rastreando o processo de construção colaborativo através dos *feedbacks* oferecidos por pares e professores, bem como as revisões feitas em resposta.

⁵ Os autores apontam um quadro comparativo entre o que chamam de Pedagogia Didática, o modelo tradicional de ensino vigente nos últimos 200 anos, que adota a avaliação somativa como método de avaliação, e a Pedagogia Reflexiva, em cuja perspectiva se inscreve o que chamam de *feedback* recursivo e a avaliação formativa.

5. O foco do que é avaliável se desloca da repetição de fatos e a correta aplicação de teoremas para o que chamamos de performance epistêmica complexa, ou os tipos de pensamento analítico que caracterizam práticas disciplinares – ser um cientista ou escritor, ou aplicar matemática a um problema.

A proposta de *feedback* recursivo, que se constitui através de um processo contínuo e prospectivo de avaliação (formativa), que não se centra na cognição individual, mas nos artefatos da representação do conhecimento e sua proveniência social (COPE; KALANTZIS, 2016), dialoga com outro conceito: *Scaffolding*. O conceito é uma metáfora que se refere a uma espécie de assistência ou auxílio – verbal ou não verbal – que um membro mais experiente (um par mais competente) de uma cultura pode fornecer a um outro. O termo foi inicialmente cunhado por Bruner, Ross e Wood (1976), que tinham como finalidade explicar os meios através dos quais um adulto poderia ajudar uma criança numa relação de ensino-aprendizagem.

O conceito, ainda segundo os autores, se constitui a partir da construção de habilidades, que se tornam cada vez mais “complexas”, através de uma apropriada capacidade para lidar com as exigências novas e mais difíceis de uma determinada tarefa, ou seja, trata-se da capacidade de lidar com o aspecto de novidade e de gradação da dificuldade requerida pela tarefa. Nesse sentido, a intervenção de um professor, por exemplo, pode fazer com que o aprendiz resolva um problema, realize uma tarefa ou atinja um objetivo que está além da sua capacidade, servindo, assim, como um ‘andaime’ necessário para o aprendiz na construção da sua ZDP.

Na tentativa de estabelecer essa relação de “andaimes” entre o aprendiz e o “tutor”⁶, Bruner, Ross e Wood (1976) apresentam seis funções específicas na construção de andaimes:

1) “Recrutamento”, função que se caracteriza como a primeira tarefa a ser desempenhada pelo tutor e consiste na obtenção do interesse e na adesão por parte dos aprendizes para que estes se envolvam com as exigências exigidas pela tarefa;

2) “Redução nos graus de liberdade”, função que envolve uma espécie de simplificação da tarefa, por meio da redução do número de ações requeridas para alcançar sua solução. A ideia dos autores, nesse caso, é reduzir o tamanho da tarefa para que possa ser reconhecida pelo aprendiz e para que este possa perceber se consegue ou não se “ajustar” às exigências que a tarefa exige. Nesse sentido, o andaime é fornecido pelo tutor a fim de permitir que o aprendiz possa aperfeiçoar a realização da tarefa;

3) “Manutenção da direção”, função de manter o aprendiz focado no objetivo proposto, já que ele pode se dispersar do objetivo da tarefa. Nesse caso, a função do tutor é, portanto, a de fazer com que o aprendiz continue a desempenhar a atividade, mas também a de mantê-lo motivado pela tarefa;

⁶ Como o termo “tutor” (*tutor*, do inglês) é especificamente usado por Bruner, Ross e Wood (1976) para designar a pessoa que assiste o aprendiz com os andaimes, foi aqui mantido propositalmente nesta parte em que o trabalho dos autores é resenhado.

4) “Ênfase dos traços críticos”, função em que o tutor, através de uma gama de meios, enfatiza determinadas características da tarefa, relevantes para a sua execução, e interpreta as discrepâncias existentes. Essas características possibilitam fornecer informações sobre a discrepância entre o que o aprendiz produziu e o que deveria reconhecer para a realização do trabalho;

5) “Controle da frustração”, função que consiste na tentativa de reduzir o *stress* e a frustração do aprendiz na resolução de algum problema. Isso pode ser obtido com a interferência do tutor para tentar acalmar e trabalhar junto com o aprendiz, sempre que este parecer ansioso na realização de alguma atividade; e

6) “Demonstração”, função que busca criar modelos dos procedimentos mais apropriados para atingir os objetivos ou as soluções para as tarefas.

É preciso ainda apontar que, muito embora os autores não façam qualquer referência explícita ao conceito de ZDP, nota-se uma inter-relação entre ambos os conceitos. Wells (1999), a esse respeito, argumenta que o conceito de *Scaffolding* seria um modo de operacionalizar o conceito vygotskyniano de ZDP, já que este se encontra subjacente àquele. Nesse sentido, o autor (WELLS, 1999, p. 127), então, identifica três características fundamentais do andaime na relação com a ZDP: “1) a natureza essencialmente dialógica do discurso no qual o conhecimento é construído; 2) a significância do tipo de atividade em que o saber é incorporado; 3) o papel dos artefatos que fazem a mediação do conhecimento.”

Neste artigo, portanto, mobilizam-se os conceitos de ZDP (VYGOTSKY, 2003), *Mastery Learning* (BLOOM, 1971), *feedback* recursivo/ avaliação formativa (COPE; KALANTZIS, 2016) e *scaffolding* (BRUNER; ROSS; WOOD, 1976), com o intuito de complexificar o processo de desenvolvimento dos aprendizes, tanto na interação com o(s) tutor(es), quanto entre si mesmos. Esses conceitos serão, pois, usados como dispositivos teórico-analíticos em um contexto específico de ensino-aprendizagem: uma disciplina do Profis da Unicamp voltada exclusivamente para leitura e produção de textos acadêmicos.

Contextualização e análise dos procedimentos de ensino-aprendizagem da disciplina de leitura e produção de textos acadêmicos do Profis

O Profis e a disciplina Leitura e produção de textos acadêmicos

O Profis é um programa piloto da Unicamp, de caráter interdisciplinar, voltado para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas de Campinas, SP. Diferentemente do processo seletivo tradicional do Vestibular Unicamp, o Profis seleciona estudantes (120 vagas no total) por meio das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), garantindo uma vaga para cada escola pública de ensino médio do município de Campinas.

O Programa tem um currículo que inclui disciplinas de diferentes áreas do conhecimento (humanas, biológicas, exatas e tecnológicas), que são distribuídas por dois anos de curso. Entre as disciplinas ofertadas pelo Profis, há a disciplina **LA084 (Leitura e produção de textos acadêmicos II)**. Essa disciplina, que é pré-requisito da disciplina LA083 (Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I), tem como ementa a “leitura e Produção de gêneros prestigiados na esfera acadêmica, em suas diferentes áreas.” (UNICAMP, 2014).

Com base nessa ementa, o professor responsável pela disciplina desenvolveu, a partir de 2013, um programa que visa à leitura, escrita e reescrita de artigos acadêmicos, envolvendo um trabalho com mecanismos de coesão para a construção de textualidade e de articulação sintático-semântica (uso de operadores argumentativos), de estruturação paragrafal (tópicos frasais) e de elementos de concordância e regência nominal e verbal para a elaboração de dois gêneros da esfera acadêmica: resumo e resenha crítica⁷.

Por ter, em média, um número de 100 alunos⁸, a disciplina LA084 é dividida em quatro turmas (A, B, C e D), que incluem tanto aulas teóricas quanto aulas práticas⁹. Para ser, então, possível atender a todas as quatro turmas, o professor responsável contou, a cada ano em que ministrou a disciplina, com dois bolsistas de doutorado e três bolsistas de graduação¹⁰. Durante o período analisado e avaliado no presente estudo (2013 a 2016), participaram, no total, oito bolsistas de doutorado e doze bolsistas de graduação.

Análise e discussão dos procedimentos de ensino e de avaliação das aulas da disciplina

Diferentemente do que se poderia esperar de artigos acadêmicos sobre produção textual no ensino superior¹¹, cujo foco, em geral, se encontra na análise de textos de estudantes universitários, este artigo se centra em uma análise e discussão dos procedimentos de ensino-aprendizagem utilizados em uma disciplina voltada

⁷ Uma perspectiva de ensino de gênero voltada para o trabalho com gêneros das esferas escolar e acadêmica é a desenvolvida por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004) em seu texto, cujos procedimentos, do ponto de vista prático, se assemelham com os adotados no presente estudo, embora com um viés teórico distinto.

⁸ Como a disciplina LA084 tem como pré-requisito a disciplina LA083, os alunos que não são aprovados nesta não são matriculados naquela. Assim, o número de alunos da disciplina pode variar de ano para ano.

⁹ Todas as aulas práticas são ministradas em quatro salas de informática que contêm 35 computadores cada, todos conectados à internet.

¹⁰ Os bolsistas de doutorado e os bolsistas de graduação estavam inscritos em dois programas da Unicamp, respectivamente: o Programa de Estágio Docente (PAD) e o Programa de Apoio à Docência (PED). Sou grato a todos os bolsistas pelo seu apoio: os PEDs: Cláudia Gomes Silva Guimarães, Emiliano Cesar de Almeida, Fernanda Felix Litron, Íria Marjori Schubalski Reisdorfer, Mirielly Ferraça, Rosivaldo Gomes, Roziane Keila Grandó e Thalita Cristina Souza Cruz; e os PADs: Alan Victor Pereira de Arruda, Amanda Bastos Souza, Ana Luíza Barretto Bittar, Bruno Cuter Albanese, Gabriel Dainesi, Julia Dias, Lucas Lins Oliveira, Lucas Manca Dal Ava, Marília Veronese Matheus Felipe Xavier Bueno, Luisa Ianhes Moyses e Rafaela Marques Guimarães Lima.

¹¹ A esse respeito, ver Motta-Roth e Hendges (2010).

exclusivamente para leitura e produção de textos acadêmicos do Profis da Unicamp (a disciplina LA084), no período de 2013 a 2016. Entende-se nesta análise que esses procedimentos se constituem como elementos que mobilizam conceitos fundantes para o processo de ensino-aprendizagem, como os de ZDP (VYGOTSKY, 2003), *Mastery Learning* (BLOOM, 1971), *feedback* recursivo/ avaliação formativa (COPE; KALANTZIS, 2016) e *scaffolding* (BRUNER; ROSS; WOOD, 1976), atuando, com isso, no processo de desenvolvimento dos aprendizes, tanto na interação com os tutores, quanto entre si mesmos.

Deve-se primeiramente destacar nesta análise que os procedimentos adotados se coadunam com as características da disciplina LA084, que tem uma carga semanal total de quatro horas (duas para aulas teóricas e duas para as aulas práticas), distribuídas em quatro turmas (com uma média de 35 alunos por turma). Para, então, atender as quatro turmas era preciso que o professor responsável desenvolvesse todo um trabalho conjunto com os bolsistas envolvidos na disciplina. Como os bolsistas de doutorado são professores¹², eles poderiam assumir as turmas, ficando, então, responsáveis por conduzir as aulas práticas. Os bolsistas de graduação, por sua vez, apoiavam o professor responsável nas aulas teóricas, os bolsistas de doutorado nas aulas práticas e os alunos da disciplina com as atividades a serem postadas na plataforma de ensino aberto *online*¹³.

Além das aulas, o professor responsável e os cinco bolsistas se reuniam semanalmente. Nessas reuniões, os bolsistas se envolviam no planejamento das aulas e traziam comentários, dúvidas e dificuldades que os alunos e os próprios bolsistas tinham ao longo do processo, em que todas as decisões relativas ao andamento das aulas eram tomadas em conjunto. Logo na primeira reunião do grupo, foram discutidos e delineados o conteúdo e o método da disciplina. Tomando como base a ementa da disciplina, foi decidido que o foco seria o trabalho com dois gêneros acadêmicos especificamente: o resumo e a resenha crítica. O objetivo, então, da disciplina era desenvolver um conjunto de procedimentos, conteúdos e atividades que contemplassem, primeiramente, a leitura e produção de resumos, estendendo-se até o final da primeira metade do semestre. Na segunda metade, então, o mesmo seria feito em relação à resenha crítica acadêmica.

O motivo da escolha do resumo se deve ao fato de este ser o gênero acadêmico mais usado no contexto universitário de discentes universitários (MOTA-ROTH; HENDGES, 2010) e, particularmente, dos estudantes da disciplina em questão. Alguns alunos, inclusive, já haviam tido experiência de produção de resumos em outras disciplinas do Profis. A resenha crítica foi, por sua vez, escolhida, por ser tratar de um gênero acadêmico de caráter argumentativo, que, além de expor os elementos referenciais e essenciais de um texto, com a sua descrição minuciosa e sucinta, apresenta o julgamento

¹² Segundo as normas que regem o Programa de Estágio Docente, os bolsistas de doutorado podem ministrar aulas em qualquer curso de graduação da Unicamp.

¹³ A plataforma de ensino aberto *online* usada foi o TelEduc, disponível para as disciplinas de graduação da Unicamp até 2017. Disponível em: <<https://www.ggte.unicamp.br/ea/>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

ou a apreciação de quem resenha, manifestando sua avaliação nos seus comentários. Isso envolve elementos de persuasão comunicativa, muitas vezes decisivos, de influência na escolha ou não de um determinado texto para leitura, mostrando sua intenção comunicativa, como também o ponto de vista de quem faz a resenha em relação à obra resenhada.

Nas quatro edições em que foi ofertada (2013 a 2016), a disciplina se iniciava, então, com uma exposição teórica sobre o resumo acadêmico (conceitos, usos, finalidades, destinatários, exemplos). O objetivo da primeira aula era fazer com que os alunos fossem expostos ao contexto de produção do resumo e que percebessem a importância de aprender tal gênero acadêmico. Ao expor os discentes a um gênero já experienciado ou que seria experienciado por muitos deles em contextos reais de ensino-aprendizagem em que atuam, pode-se dizer que isso invoca a função de “Recrutamento” (BRUNER; ROSS; WOOD, 1976), visto que se constitui como uma primeira tarefa docente para obter o interesse e a adesão dos aprendizes, buscando, assim, envolvê-los no decorrer das atividades relativas à aprendizagem do gênero em questão.

Na aula prática subsequente, os alunos deveriam ler um artigo acadêmico de caráter empírico, seguido pela produção textual de um resumo próprio em relação ao artigo¹⁴. Todos os textos produzidos pelos discentes foram lidos e avaliados (nota foram atribuídas) pelo grupo (professor responsável e bolsistas). Todavia, vale destacar que, para os discentes, a produção do primeiro resumo não tinha qualquer caráter avaliativo, já que eles não recebiam as notas atribuídas aos seus textos. Nesse sentido, a atividade de produção não se configurou como um teste; a atribuição de notas, seguida por comentários feitos nos próprios textos dos discentes, tinha como objetivo fazer uma avaliação diagnóstica (BLOOM, 1971) sobre os conhecimentos prévios dos aprendizes acerca do resumo acadêmico, o que serviu de ponto de partida para que o grupo pudesse acompanhar e orientar os aprendizes com uma série de atividades para o domínio do gênero.

Nota-se que, do ponto de vista da prática didática, a atividade de produção textual inicial se constituiu como a função *Redução nos graus de liberdade* (BRUNER; ROSS; WOOD, 1976), cujo objetivo era justamente o de simplificar a tarefa dos aprendizes com base em um único andaime (a exposição teórica da aula anterior). A ideia, nesse caso, era a de que, ao simplificar o tamanho da tarefa, esta pudesse ser reconhecida e executada pelos aprendizes.

Do ponto de vista pedagógico-avaliativo, a proposta de uma produção textual inicial dialoga com a ideia de avaliação formativa na perspectiva do *Mastery Learning* (BLOOM, 1971), uma vez que se constitui, dentro da avaliação processual, como uma avaliação pré-instrucional, usada para determinar os níveis iniciais dos alunos e para ajudar a projetar o mecanismo instrucional mais adequado. Essa avaliação

¹⁴ Todas as atividades de produção textual eram realizadas pelos alunos nos laboratórios de informática, nos quais os discentes tinham acesso a dicionários *online*, bem como a todo o tipo de pesquisa na internet. A cada edição da disciplina, os textos de base para a produção dos gêneros acadêmicos (artigos, resumos e resenhas) eram reavaliados e modificados.

pré-instrucional, por sua vez, possibilitou ao grupo, através da mediação, isto é, dos variados meios de que dispunha, traçar caminhos possíveis para atuar nas ZDP dos aprendizes, visto que foi possível, por meio dessa produção inicial, identificar os níveis de desenvolvimento real dos discentes, isto é, o que eles já conheciam e eram capazes de expressar sobre a produção do resumo acadêmico, e o seu desenvolvimento potencial, ou seja, o que eles ainda precisavam aprender sobre esse gênero, com a ajuda do professor, dos bolsistas e dos pares.

Com base na produção inicial, foi, então, pensado um conjunto de procedimentos e atividades para atuação nas ZPD dos discentes, tendo como referências os conteúdos do programa mais geral formulado para a disciplina (ver seção anterior). Para cada conteúdo do programa, foram desenvolvidos três procedimentos basicamente: aula teórica, aula prática e atendimento individual aos discentes. A aula prática trazia um ponto pormenorizado para discussão, com base em exemplos mais gerais, que serviam de parâmetro para os aprendizes tirarem suas dúvidas, tanto em relação à macroestrutura dos gêneros em questão, quanto a aspectos relativos à sua estrutura de composição interna.

As aulas práticas, no entanto, eram os momentos em que era possível notar o desenvolvimento dos discentes. Com efeito, as aulas práticas se constituiriam como oficinas interligadas às aulas teóricas e às reuniões semanais do grupo, por meio de um trabalho sistematicamente planejado, com o objetivo de levar os discentes a produzirem os dois gêneros acadêmicos. Nesse sentido, foram desenvolvidas variadas atividades que envolveram desde o projeto mais amplo de planejamento do texto a ser produzido (macroestrutura textual), passando por atividades de observação e análise de textos (leitura), a atividades de escrita e reescrita de trechos para trabalhar sua estrutura interna, envolvendo, por exemplo, diferentes mecanismos de coesão e coerência para a construção de textualidade do resumo e da resenha crítica.

As atividades envolviam discussão coletiva entre os discentes e o grupo sobre várias características linguístico-discursivas e sua relação com a situação de produção dos gêneros. Como as aulas eram realizadas nos laboratórios de informática, ao mesmo tempo em que participavam das discussões, faziam pesquisas na internet sobre o conteúdo das aulas. Além das discussões, os aprendizes se engajavam em atividades de produção de (re)escrita em duplas, que eram compartilhadas na plataforma de aprendizagem *online*.

Por fim, cada membro do grupo disponibilizava um horário semanal (1 hora) para atendimentos individuais aos discentes. Embora não fossem obrigados a marcar atendimento com os integrantes do grupo, os alunos eram encorajados a fazer isso, sobretudo se ainda tinham dúvidas pontuais após o fim das aulas práticas. Nesses atendimentos, então, que poderiam atender de uma a cinco pessoas no mesmo horário, os discentes traziam seus textos reescritos para análise e comentários dos integrantes do grupo.

Pode-se, assim, dizer, de forma mais ampla, que os três procedimentos adotados se constituem como um processo interligado de aprendizagem na perspectiva

sociocultural vygotskyniana, pois os alunos se apropriam dos conhecimentos disponíveis do mundo (seus próprios, da sala de aula, da internet) a partir das relações com os outros (WELLS, 1999) para, então, desenvolverem seu conhecimento intrapessoal (VYGOTSKY, 2003). Por meio da interação entre discentes e o grupo (os pares mais experientes) e entre si mesmos, dentro de um contexto sociocultural específico, os discentes podem desenvolver progressivamente seus conhecimentos sobre os gêneros em questão.

De forma específica, foi possível notar que as aulas práticas, bem como os atendimentos individualizados, possibilitaram construir andaimes para os discentes por meio de quatro funções apontadas por Bruner, Ross e Wood (1976), que, por sua vez, dialogam com os conceitos de *feedback* e enriquecimento (BLOOM, 1971): 1) *manutenção da direção*: foi possível manter os alunos focados e motivados em relação ao objetivo proposto; 2) *ênfase dos traços críticos*: por meio de várias atividades de enriquecimento (BLOOM, 1971), envolvendo desde questões de ordem linguística às de ordem estrutural dos textos (macroestrutura), foi possível enfatizar determinadas características relevantes para a produção textual do resumo e da resenha. Essas características possibilitaram fornecer informações sobre a discrepância entre o que os aprendizes produziram e o que deveriam reconhecer para a produção dos seus textos; 3) *controle da frustração*: conseguiu-se reduzir o *stress* e a frustração dos aprendizes quando estes apresentavam dúvidas ou se mostravam ansiosos, desde as de caráter mais geral às mais específicas. Nesses casos, tanto nas aulas práticas quanto nos atendimentos individualizados, o grupo costumava interferir na realização das tarefas dos discentes, na tentativa de acalmá-los, trabalhando junto com eles. Em outras palavras, havia um *feedback* contínuo e individualizado (BLOOM, 1971), que respeitava os tempos e capacidades dos discentes, fazendo com que estes se sentissem motivados a continuar se desenvolvendo; e 4) *demonstração*: o grupo buscou criar modelos dos procedimentos mais apropriados para fazer com que os discentes fossem capazes de realizar as tarefas com mais eficiência, o que envolvia desde explicações de tarefas que ainda não haviam sido executadas pelo discentes àquelas já parcialmente realizadas, como as atividades de reescrita de trechos dos textos por eles escritos (períodos e parágrafos já elaborados).

Nota-se que o processo de produção dos alunos envolveu um conjunto de procedimentos que englobou atividades de observação e análise de textos, atividades de escrita e reescrita de trechos para trabalhar tanto a macroestrutura textual quanto sua estrutura interna, e reescrita de todo o texto inicial (resumo e resenha crítica), justamente para detectar as dificuldades discentes e assim ser possível ajustar os próprios objetivos da disciplina. Para complementar esse processo de ensino-aprendizagem, os discentes ainda fizeram uma **autoavaliação**, que envolveu questões reflexivas sobre a produção dos dois gêneros estudados. Abaixo, é reproduzido um quadro com as questões de autoavaliação dos alunos em relação à resenha crítica:

Quadro 1 – Ficha de autoavaliação da resenha crítica

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DA RESENHA CRÍTICA
1. Sua resenha tem a macroestrutura de uma resenha acadêmica?
2. Sua resenha está adequada ao(s) destinatário(s)?
3. Você acha que compreendeu adequadamente o texto original e conseguiu se posicionar de forma crítica em relação a ele?
4. Você abordou em sua resenha as informações que o autor do texto original aponta como as mais relevantes?
5. Além do conteúdo propriamente dito, você abordou:
• dados sobre o autor do texto?
• o conhecimento do autor em relação ao assunto?
• a adequação da linguagem usada no texto para o público ao qual se dirige?
• a organização global do texto?
6. Você escolheu os organizadores textuais mais apropriados para ressaltar a relação entre as ideias principais?
7. Você escolheu os mecanismos linguísticos adequados para construir sua argumentação? Você faria alguma alteração? Qual(is)?
8. Você procurou ser polido em suas críticas? Utilizou adjetivos?
9. Você encontrou problemas de pontuação, de ortografia, de coerência, de coesão, frases incompletas, erros gramaticais etc.? (circule-os)
10. Há outro aspecto que você avaliou e gostaria de comentar? Qual?

Fonte: Elaboração própria.

Por meio desses procedimentos, é possível afirmar que houve um considerável aprimoramento no processo de aprendizagem dos discentes. Isso porque, diferentemente de uma proposta de ensino conteudística, que culmina em uma avaliação do tipo somativa, de caráter retrospectivo e pontual, no fim de um determinado ciclo (bimestre, trimestre ou semestre), o que se procurou desenvolver na disciplina LA084, no período de 2013 a 2016, foi um tipo de avaliação processual (ao longo de todas as aulas), por meio de constantes *feedbacks* recursivos, na perspectiva de Cope e Kalantzis (2016), que se constituíram através de uma avaliação formativa, de caráter prospectivo e construtivo, fornecendo um contínuo *feedback* para os aprendizes e para o próprio grupo no decorrer das aulas da disciplina.

Por fim, realizou-se avaliação longitudinal, em que foram comparadas as produções iniciais dos discentes com suas produções finais. Nessa avaliação, foi possível, de fato, constatar o aprimoramento ocorrido durante todo o processo de aprendizagem, por

meio dos avanços obtidos pelos discentes. O quadro a seguir compara, no período de 2013 a 2016, a média geral das quatro turmas (A, B, C e D) no resumo inicial (RI) e na resenha crítica inicial (RCI), com as notas finais do resumo (RF) e da resenha crítica (RCF):

Quadro 2 – Comparação da média geral das turmas A, B, C e D no resumo inicial (RI) e na resenha crítica inicial (RCI) com o resumo final (RF) e a resenha crítica final (RCF) no período de 2013 a 2016

2013				2014				2015				2016			
RI	RCI	RF	RCF												
6.1	7.6	6.5	7.9	6.0	7.7	6.7	7.8	6.2	8.0	6.3	8.1	5.9	7.8	6.4	8.0

Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

Buscou-se no presente artigo mostrar um movimento que parte da prática para a teoria; um movimento que deixa claro como as relações teoria-prática são constitutivas de um processo de investigação, e não categorias estanques. Isso porque a análise e discussão de cunho empírico dos procedimentos de ensino, utilizados em uma disciplina voltada exclusivamente para leitura e produção de textos acadêmicos, permitiu construir um novo objeto de pesquisa, uma vez que, inevitavelmente, levou a rever e inovar percursos teóricos trilhados, ao promover um diálogo entre o conceito de ZDP, da perspectiva sociocultural de Vygotsky, com conceitos de *Mastery Learning* (BLOOM, 1971), *feedback* recursivo (COPE; KALANTZIS, 2016) e *Scaffolding* (BRUNER; ROSS; WOOD, 1976).

Essa investigação de caráter qualitativo e empírico, que mobilizou o percurso teórico-analítico aqui empreendido, teve como ponto central um conjunto de procedimentos de ensino-aprendizagem que leva em conta, antes de tudo, a construção coletiva de conhecimento, por meio da interação constante entre professor, bolsistas tutores, bolsistas apoiadores e alunos. Nessa perspectiva, desenvolveu-se um trabalho em que a avaliação assume também um caráter distinto do que tradicionalmente exerce: ao invés de uma avaliação de julgamento retrospectivo e pontual, no fim do de um determinado ciclo de ensino-aprendizagem, procurou-se desenvolver uma avaliação formativa, de caráter prospectivo e construtivo, fornecendo um contínuo *feedback* para os aprendizes e para o próprio grupo no decorrer das aulas da disciplina. Essa avaliação começou no início de cada edição da disciplina, em que se buscou entender e definir os procedimentos com os quais o grupo poderia trabalhar e intervir e os caminhos que os aprendizes ainda tinham que percorrer, o que permitiu planejar e desenvolver atividades

que possibilitassem aos discentes um maior domínio dos dois gêneros trabalhos: o resumo e a resenha crítica.

Contudo, é preciso reconhecer que uma das dificuldades de aplicação da avaliação formativa é justamente sua operacionalização com grupos grandes de aprendizes, o que, obviamente, requer mais tempo do professor e mais tempo de aula. Em outras palavras, como apontava Bloom (1971), o tempo de aprendizagem e as condições de ensino precisam ser variáveis para que se possa determinar o sucesso dos alunos. De fato, se se pensar no contexto geral de ensino brasileiro, isso se configura como um obstáculo. Por outro lado, tal óbice não pode ser também encarado como um impedimento, mas como um desafio a ser enfrentado, se se objetiva pensar um processo de avaliação que vá além do famigerado modelo tradicional tripartite “IRA” (iniciação – resposta – avaliação).

O presente estudo, ao contrário, mostra que os procedimentos de ensino-aprendizagem adotados podem levar o aprendiz a novas formas de pensar, de categorizar, de analisar, enfim, de construir conhecimento. Por meio da mediação e dos andaimes necessários, construídos tanto com a ajuda de pessoas mais experientes, quanto por meio de seus próprios pares, o discente é, portanto, capaz de transformar a sua ZDP, isto é, o desenvolvimento potencial, aquele que se relaciona às capacidades e conquistas a serem por ele obtidas, em desenvolvimento real, concernente às conquistas atingidas.

Dentro dessa perspectiva, pode-se afirmar que as instituições de ensino possuem um papel fundamental, pois são responsáveis por essa intervenção pedagógica para desencadear o processo de ensino-aprendizagem por parte do docente, cuja função seria a de interferir na ZDP do aluno, na tentativa de promover avanços no seu desenvolvimento. Contudo, essa perspectiva somente se torna válida, segundo Vygotsky (2003), se a aprendizagem estiver à frente do desenvolvimento, em um processo social de construção de conhecimento. Daí cabe a todos nós nos perguntarmos se a escola e mesmo a universidade estão, de fato, promovendo um ensino que incentiva novas conquistas no desenvolvimento potencial do aprendiz, cujo foco se encaminha para o que Cope e Kalantzis (2016) chamam de “performance epistêmica complexa”, ou se, ao contrário, continuam privilegiando e hierarquizando, a partir da perspectiva da meritocracia, um ensino centrado na cognição individual, no aprendizado individualista da escrita, contribuindo, assim, para a reprodução do *status quo* da cultura grafocêntrica que, como foi dito na introdução, impera desde o século XIX.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) - Processo: 2016/19123-3.

SILVA, P. Text production in higher education: rediscussing teaching-learning perspectives and procedures. **Alfa**, São Paulo, v.62, n.2, p.325-343, 2018.

- **ABSTRACT:** *This study aims to present and discuss the results of an interpretive qualitative study of the teaching-learning procedures used in a discipline exclusively focused on reading and production of academic texts under the Programa de Formação Interdisciplinar Superior (Profis) of State University of Campinas (Unicamp), from 2013 to 2016. As its theoretical basis, this study uses Vygotsky's sociocultural perspective (2000, 2003) and, particularly, his concept of Zone of Proximal Development (ZPD), together with the concepts of Mastery Learning (BLOOM, 1971), recursive feedback (COPE; KALANTZIS, 2016) and Scaffolding (BRUNER; ROSS; WOOD, 1976). The results show that if text production is submitted to a formative evaluation process of prospective and constructive character, with continuous feedback to students, there may be new ways to build knowledge which, developed with the help of more experienced people or through their own peers, can transform their potential development level, the one related to the abilities and achievements to be obtained by the students, into an actual development level, which concerns the achievements they have already accomplished.*
- **KEYWORDS:** *Text production. Higher education. ZPD. Scaffolding. Mastery learning. Recursive feedback.*

REFERÊNCIAS

- BLANK, J. G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 31-56.
- BLOOM, B. S. Mastery learning. In: BLOCK, J. H. (Ed.). **Mastery learning: theory and practice**. New York: Holt, Rinehart & Wiston, 1971. p. 47-63.
- BLOOM, B. S.; HASTING, J. T.; MADAUS, G. F. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.
- BRUNER, J. S.; ROSS, G.; WOOD, D. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Child Psychiatry**, [S.l.], v.17, p.89-100, 1976.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **E-learning ecologies**. Nova Iorque: Routledge, 2016.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. 2004. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

UNICAMP. Diretoria acadêmica. **Disciplinas**. [Campinas], 2014. Disponível em: <<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2015/coordenadorias/0025/0025.html#LA084>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WELLS, G. **Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education**. New York: Cambridge University, 1999.

Recebido em 4 de outubro de 2017

Aprovado em 13 de fevereiro de 2018

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN UN CONTEXTO TRANSFRONTERIZO: ANÁLISIS DEL PERFIL PROFESIONAL DOCENTE

Maristela Alves de Souza DINIZ*
Paloma Castro PRIETO**

- **RESUMEN:** En el proceso de construcción de la identidad del profesional del docente, intervienen unas prácticas sociales y profesionales en las que participa. Éstas, a su vez, se ven afectadas por el contexto en el que se encuentran inmersas. En este artículo, nos situamos en un contexto transfronterizo de la región Brasil-Perú-Bolivia para abordar el perfil profesional del docente desde el análisis de sus percepciones. La finalidad de nuestro análisis es identificar aquellos elementos de la competencia plurilingüe que subyacen a su perfil profesional docente, lo que nos permitirá reflexionar sobre las potencialidades que ofrece el contexto transfronterizo para la construcción de una identidad profesional en la perspectiva de la educación plurilingüe. Nos situamos en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas y la Literatura para abordar unos conceptos claves relacionados con la educación plurilingüe. Hemos identificado que los docentes son conscientes de las potencialidades del contexto y desarrollan unas prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de la competencia plurilingüe.
- **PALABRAS-CLAVE:** Identidad profesional. Contextos de frontera. Docente de lenguas. Educación plurilingüe.

Introducción

Los contextos se nos presentan cada día más plurales y en la literatura van aflorando nuevos términos que buscan expresar o significar toda esta realidad plural. En el caso de las palabras “multilingüe” y “multicultural”, los estudios que abordan estos conceptos los definen como la coexistencia de distintas lenguas y culturas en un mismo territorio y como el conocimiento que los individuos tienen de estas lenguas y culturas (CONSEJO DE EUROPA, 2002; BEACCO; BYRAM, 2007; PIÑEIRO; GUILLÉN; VEZ, 2010; NUSSBAUM; UNAMUNO, 2014). Aunque bajo estos términos subyace la idea de

* Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil y Universidad de Valladolid (UVA), Valladolid, España. malvesdiniz1@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9841-3847

** Universidad de Valladolid (UVA), Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Valladolid, España. pcastro@dlyl.uva.es. ORCID: 0000-0002-6644-8364.

su preservación, en especial de aquellas lenguas minoritarias, porque se considera que cada una de ellas tiene su debido valor e importancia; desde nuestro punto de vista, son conceptos muy estáticos, pues no se tienen en cuenta la interacción entre lenguas y culturas.

Asimismo, surgen otros términos en el contexto europeo, tales como: “plurilingüismo”, “pluricultural” y “competencia plurilingüe”. El plurilingüismo se concibe, por un lado, como una capacidad del individuo para hacer uso de varias lenguas y, por otro, como un valor para vivir en sociedad. Bajo este concepto subyace la idea de movilización, dinamismo, lo que requiere que el individuo desarrolle unas capacidades específicas (competencia plurilingüe) que le permita hacer uso de las diversas lenguas y culturas que componen su repertorio lingüístico en una acción intercultural. De esta forma, el aprendizaje de otras lenguas se concibe como más eficiente. Además, este proceso es también reflexivo por cuanto que el individuo se concienza del valor que tienen las lenguas, afectando su forma de interactuar con otras personas. El fomento del plurilingüismo es una de las medidas del Consejo de Europa para atender a la diversidad de lenguas y culturas.

La pluralidad lingüístico-cultural es aun más evidente en los contextos fronterizos donde la interacción entre los individuos es constante. En estos espacios se forman procesos complejos de relaciones que están marcados por su propio dinamismo (ARRIAGA-RODRÍGUEZ, 2012).

Estos lugares, esencialmente multilingües y multiculturales, son favorecedores del aprendizaje de lenguas al estar las personas en contacto con diversas lenguas y culturas. De este modo, las prácticas de aula del profesorado de lenguas se ven afectadas por el propio contexto. Por ello, partimos de la premisa de que estos docentes de lenguas van desarrollando unas prácticas translingüísticas y transculturales que conforman su identidad profesional.

Ante esta situación, centramos la atención en el docente de lenguas que se encuentra en un contexto transfronterizo. Relacionamos el término transfronterizo con los conceptos de frontera y fronterizo considerándolos espacios formados socialmente. Se trata de zonas singulares construidas por los propios individuos que las constituyen y que en la misma medida van caracterizándolos. Estos espacios se caracterizan por prácticas sociales discontinuas si bien igualmente complementarias.

En el proceso de construcción de su identidad profesional, el docente incorpora elementos orientados a potenciar el aprendizaje de lenguas de su alumnado. Este estudio tiene como finalidad identificar aquellos elementos de la educación plurilingüe que subyacen al perfil del docente de lenguas que actúa en un contexto transfronterizo. Para ello, indagamos en las percepciones de los profesores de lenguas de las escuelas de la región transfronteriza que está compuesta por las siguientes localidades: Estado de Acre (Assis Brasil, Brasil), el Departamento de Pando (Cobija, Bolivia) y la Provincia de Madre de Dios (Iñapari, Perú).

Conocer este perfil nos permitirá reflexionar sobre las potencialidades que ofrece el propio contexto transfronterizo para la construcción de una identidad profesional del docente en la perspectiva de la educación plurilingüe.

Marco teórico

Enseñar lenguas y culturas se ha constituido desde siempre un reto porque no se trata solamente de transmitir meras estructuras lingüísticas a los estudiantes sino que se trata de dar a conocer otras formas de decir y de ver el mundo. Y en los días actuales este reto se nos presenta aun más desafiador, pues significa ir más allá de mostrar algo a alguien, dar ejemplos o hacer que alguien aprenda algo.

Los contextos, cada día más plurales, exigen de los profesionales que se dedican a la enseñanza de lenguas múltiples competencias para atender al alumnado y solucionar los problemas que surgen en el aula, tales como las actitudes intolerantes en función de miradas superficiales y llenas de estereotipos de los estudiantes cuando entran en contacto con nuevas lenguas y culturas ya sea en los contextos formales de aprendizaje o en un dado contexto social.

Los profesores de lenguas van construyendo una identidad profesional que los caracteriza. Esta identidad está marcada por la formación académica que han recibido y también por el propio contexto en el que actúan. En contextos plurales, como son los contextos transfronterizos, la identidad es aún más compleja.

Hall, Silva y Louro (2006, p. 24) señala que plantear una definición de identidad es una tarea un tanto difícil porque se trata de un concepto muy complejo. Sin embargo, nos conduce a una definición de identidad entendida como una “celebración móvil”, provisoria, variable y problemática. Para este autor, la identidad del hombre moderno se ha fragmentado, si antes eran “plenamente unificadas y coherentes ahora ya se convirtieron en plenamente descentradas”.

Tal y como mencionan Hall, Silva y Louro (2006) y Bauman (2005) las identidades se han ido fragmentando en función de los cambios sociales. Para los mencionados autores, estos cambios son responsables del descentramiento del sujeto y de la crisis de identidad del hombre moderno.

En lo que respecta a la identidad profesional, Balduzzi y Egle (2010, p. 67) observan que su construcción es un proceso dinámico y complejo, que se inicia en la formación académica y se extiende a lo largo de la trayectoria y actuación profesional. Para estas autoras, en este proceso el individuo “[...] se define a sí mismo en relación con su espacio de trabajo y un grupo colectivo profesional de referencia, es decir, en términos de ocupación, oficio o profesión y respecto de aquellos que la ejercen.”

Esta identidad profesional es construida individual y colectivamente, o tal y como explica Bauman (2005) se da a partir de la formación del uno más el otro, es decir, en relación, son construcciones históricas dinámicas situadas dentro de un contexto social e inexistente fuera de él.

Morales Ortega (2016, p. 20) señala que las identidades se “crean en una época y en un espacio concreto”. Por esta razón, este autor afirma que es importante “[...] comprender los espacios y el contexto social en el que los individuos se relacionan entre sí y entender los efectos que estos cambios históricos producen en la construcción de las identidades individuales y colectivas.”

El contexto en el que insertamos esta investigación, al que llamamos transfronterizo, marcado por su dinamismo, se concibe como un espacio que está más allá de uno u otro lugar de la frontera. Es el contexto en el que todos se implican mutuamente, se reconocen, se valoran, se encuentran y cooperan, comparten y generan prácticas translingüísticas y transculturales.

En el caso concreto de la región transfronteriza del Estado de Acre, ubicado en la tríplice frontera Brasil-Perú-Bolivia, tierras anteriormente pertenecientes al territorio boliviano, es el último Estado incorporado al territorio brasileño tras una serie de acuerdos diplomáticos y enfrentamientos entre Brasil y Bolivia que termina tras la victoria de Brasil en 1903 con la Guerra de Acre.

Las ciudades situadas en las zonas limítrofes presentan unas características socio-culturales muy peculiares debido al encuentro de lenguas y culturas brasileña, nativas, bolivianas y peruanas. Además de otras culturas extranjeras que componen este mosaico en virtud de ser esta zona un camino de acceso al pacífico y también una zona de libre comercio.

Actualmente, el portugués y el español son los idiomas hablados por la mayoría de los habitantes. Sin embargo, hay que considerar las otras lenguas que circulan en estos espacios: el portuñol¹ que es una variedad compartida tanto por brasileños, bolivianos y peruanos; el inglés que es ofertado de forma obligatoria en la Enseñanza Secundaria en las escuelas de la frontera; las lenguas indígenas como el quechua y el aimara; la lengua originaria cavineña² que es ofertada a los estudiantes de las escuelas bolivianas; y también las otras lenguas indígenas habladas por un número más reducido de pueblos originarios (*manchineri*)³ ubicados en la región brasileña de la tríplice frontera.

Creemos que la enseñanza de lenguas en este contexto transfronterizo, donde existe una gran movilización de lenguas y culturas, debe integrar planteamientos de la educación plurilingüe mediante prácticas de aula orientadas hacia al desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado.

Unos planteamientos orientados a favorecer el encuentro con el otro, considerar las lenguas y culturas diversas, reconocer el valor de cada uno y comprender a partir de las diferencias. Un planteamiento de enseñanza de lenguas en esta perspectiva es,

¹ El portuñol es una lengua de contacto utilizada por hablantes del portugués y del español que se encuentran en las regiones fronterizas de Brasil con los países hispanohablantes.

² La lengua cavineña pertenece a la familia lingüística Tacana y es una de las lenguas originarias de Bolivia. Su oferta pasa a ser obligatoria en el currículo escolar de los departamentos bolivianos de Beni y Pando cuando se realiza la reforma educativa en Bolivia en el año 2010 reconociendo este país como intracultural, intercultural y plurilingüe.

³ Los *manchineri* son pueblos originarios que viven en el territorio brasileño ubicado en la frontera con Perú y Bolivia. Pertenecen a la familia lingüística aruak.

desde nuestro punto de vista, más igualitario y más eficaz porque se tiene en cuenta las distintas lenguas que componen el repertorio lingüístico de los individuos que se mueven en este contexto transfronterizo.

Metodología

La finalidad de este estudio es contribuir a la construcción de una identidad profesional del docente de lenguas que atienda a la educación plurilingüe. Para ello, indagamos en su perfil profesional docente a través de sus concepciones sobre la enseñanza y mediante la identificación de los elementos de la competencia plurilingüe que subyacen a este perfil. Teniendo esto en cuenta establecemos los siguientes objetivos:

- Identificar los elementos de la competencia plurilingüe que subyacen a la gestión de la propia práctica y compromiso como docente.
- Identificar los elementos de la competencia plurilingüe que subyacen a la gestión de la integración del espacio de aula y de la comunidad escolar.

Para identificar los elementos de la competencia plurilingüe del perfil profesional del docente de lenguas que subyacen a la gestión de los elementos anteriormente mencionados, hemos optado por explorar las percepciones del profesorado adoptando un enfoque metodológico que lo ubicamos dentro del paradigma cualitativo interpretativo.

Nos situamos desde un paradigma cualitativo con el propósito de comprender una realidad desde las propias percepciones de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Esta opción se ve apoyada en la aportación de Flick (2015) cuando señala que la investigación cualitativa nos permite acercarnos al mundo externo a través del análisis de las percepciones y experiencias de los individuos mientras éstas se producen.

Para la recogida de los datos, hemos diseñado una entrevista de tipo semiestructurada. En cuanto técnica, la entrevista nos permite la recogida sistemática de informaciones. Además, tal y como nos menciona Kvale (2011) este tipo de instrumento nos permite aproximar a la realidad de los informantes a través de sus propias palabras, conociendo sus propias perspectivas.

Hemos considerado pertinente para el caso elaborar unas preguntas guías pero, a la vez, dar a los informantes mayor libertad para expresar sus percepciones y a partir de ellas formular otros interrogantes, procedimiento que, según menciona (BISQUERRA, 2014, p. 337), “permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad”. El carácter flexible de la entrevista nos ha permitido realizar ajustes durante su realización favoreciendo el proceso interactivo entre entrevistador y entrevistados.

Dicho procedimiento nos ha permitido recoger informaciones de los docentes con respeto a su forma de actuar y percibir aquellas situaciones conflictivas que ocurren en su aula; sus percepciones con respeto a la motivación, concienciación y receptividad de los estudiantes hacia el aprendizaje de lenguas; la utilización de recursos para motivar el aprendizaje y la promoción de la autonomía en los estudiantes así como con respeto al trabajo colaborativo entre sus pares.

Las entrevistas fueron aplicadas a docentes de lenguas que actúan en el contexto transfronterizo de la tríplice frontera Brasil-Perú-Bolivia. Establecimos como criterios de inclusión de los participantes los docentes que actúan en escuelas de frontera con la enseñanza de lenguas, materna o extranjera; y como criterios de exclusión de los informantes docentes que viven en áreas no situadas en contextos de frontera y trabajan con otras disciplinas ajenas al área de lenguas.

Aplicando estos criterios, contamos con 03 (tres) profesores de lenguas como informantes que, para este caso, los identificamos como P1, P2 y P3.

El informante, identificado como P1, es bilingüe (portugués-español) su trayectoria académica tuvo inicio en Perú (Enseñanza Fundamental y Secundaria) y ha finalizado en Brasil, concluyendo su formación universitaria en Letras Portugués en la Universidad Federal de Acre. Procede y reside en el contexto de actuación, ciudad de Assis Brasil, Acre-Brasil.

El informante, identificado como P2, es bilingüe (quechua-español) es proficiente en la lengua cavineña, toda su formación académica se dio en territorio boliviano, con formación en Comunicación y Lenguaje. Actúa como profesor de Lengua Española y Lengua Cavineña. Es procedente de un ámbito externo a la comunidad de actuación; sin embargo, reside hace más de una década en el local, Cobija, Departamento de Pando-Bolivia.

El informante, identificado como P3, también bilingüe en quechua y español, recibió su formación en territorio peruano, se graduó en Comunicación y Lenguaje y, actualmente, ejerce la profesión de profesor de Lengua Española. Es procedente de un ámbito externo a la comunidad de actuación, y se instaló recientemente en la comunidad escolar de Iñapari, Madre de Dios-Perú.

Para el análisis de los datos nos hemos apoyado en las aportaciones de Bisquerra (2014), Batthyány y Cabrera (2011) y Bardin (1986). Hemos optado por realizar el análisis de contenido que estos autores definen como una técnica de investigación donde los datos son descritos de forma objetiva y sistemática.

El análisis se ha orientado en torno a dos ejes: 1) El perfil del profesorado de lenguas en lo que respeta a su gestión de la práctica pedagógica y 2) El perfil del profesorado de lenguas en lo que respeta a la gestión de la integración del espacio de aula y de la comunidad.

Partiendo de estos dos ejes, definimos cuatro categorías: reflexión de la propia práctica, compromiso como docente, interacción que establece con el alumnado e implicación en la comunidad escolar.

Para la definición de la primera categoría, *reflexión de la propia práctica*, hemos considerado la práctica reflexiva que Perronoud (2007, p. 41) sitúa en el oficio del enseñar. Este autor argumenta que la práctica reflexiva es un compromiso que se asienta por un lado en un “polo pragmático”, mediante el desarrollo de actitud, y por otro lado en un “polo de identidad” mediante la formación de una identidad particular.

Por lo tanto, bajo la categoría *reflexión de la propia práctica* recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de las reflexiones sobre su propia práctica, es decir, lo que hace y cree que debe hacer para alcanzar sus objetivos de enseñanza en términos de apropiación de elementos lingüísticos y culturales, despertar el interés y motivación del alumnado para aprender lenguas e intervenir en situaciones de conflictos en el aula.

Para la definición de la segunda categoría, *compromiso como docente*, hemos tenido en cuenta la noción de compromiso e implicación que Traver Marti (2011) sitúa en la zona de la caracterización del docente comprometido con una enseñanza de calidad y a servicio de la justicia social.

Traver Marti (2011, p. 95) citando a Gale y Densmore (2007) argumenta que los docentes deben ejercer un papel político con vistas a fomentar “la democracia radical, la disposición crítica para con la sociedad y el activismo político.”

Así pues, bajo la categoría *compromiso como docente* recogemos los enunciados que dan cuenta de aquellas prácticas del profesorado orientadas a fomentar el aprendizaje del alumnado desde una conducta consciente donde se primen las buenas prácticas sociales.

Para la definición de la tercera categoría, *interacción que establece con el alumnado*, hemos tenido en cuenta la interacción entre docentes-discentes en contextos pedagógicos que Artavia (2005) sitúa como el aspecto relacional comunicativo-afectivo. Estos aspectos son considerados por esta autora como piedras basales para el desarrollo integral del individuo.

Según establece Richards (2005) es la relación entre profesor-alumno una de las interacciones más importantes en el contexto escolar dada su naturaleza bidireccional que comprende un proceso de implicación mutua.

De este modo, bajo la categoría *interacción que establece con el alumnado* recogemos los enunciados que dan cuenta de los aspectos relacionados con la capacidad del profesor de lenguas para interactuar con el alumnado y su capacidad para crear vínculos que permitan establecer una relación de confianza, aprecio, consideración por el otro, tolerancia y respeto.

Para la definición de la cuarta categoría, *implicación con la comunidad escolar*, hemos tenido en cuenta la noción de trabajo colaborativo que Fernández Tilve y Malvar Méndez (1999) consideran como elemento potenciador para el desarrollo profesional. Se trata de prácticas intencionadas y orientadas hacia al alcance de metas comunes, prácticas moldeadas por el diálogo y empeño profesionales.

Por lo tanto, bajo la categoría *implicación con la comunidad escolar* recogemos aquellos enunciados que dan cuenta del compromiso del docente y su disponibilidad para la interacción con los miembros que conforman la comunidad escolar, así como la disponibilidad para colaborar con los pares y organizar actividades en el centro escolar.

Para esas categorías establecimos unas sub categorías de análisis guiándonos por el proceso sistemático de la codificación axial (STRAUSS; CORBIN, 1990). El criterio utilizado para establecer dichas sub categorías ha sido la separación de las unidades de análisis procedentes del *corpus* documental mediante la ordenación por proximidad temática permitiéndonos ver diferentes dimensiones dentro de una misma categoría. Así, hemos establecido las siguientes sub categorías de análisis:

Reflexión de la propia práctica

- Se apropian de conocimientos lingüísticos-culturales diversos;
- Comparten su lengua y cultura;
- Motivan sus alumnos al aprendizaje de lenguas y culturas;
- Despiertan el interés de los alumnos para el aprendizaje de lenguas;
- Intervienen en situaciones de conflictos.

Compromiso como docente

- Orientan la enseñanza de lenguas para la formación de individuos más humanos;
- Fomentan el aprendizaje autónomo de las lenguas.

Interacción que establece con el alumnado

- Interactúa con los alumnos;
- Construyen vínculos afectivos con los alumnos.

Implicación con la comunidad escolar

- Participan de las actividades que realiza su centro educativo e se implican en los problemas que los afectan;
- Interactúan y colaboran con otros profesionales de su centro educativo.

Discusión de los datos

En cuanto a la categoría *reflexión sobre la propia práctica*, los datos revelan que los docentes de lenguas son conscientes de que necesitan apropiarse de otras lenguas, incluso aquellas que forman parte de su realidad fronteriza. Asimismo, todos los informantes declaran que utilizan su lengua materna para potenciar el aprendizaje lingüístico-cultural de sus alumnos realizando ejemplificaciones y comparaciones con la lengua que enseñan, como se puede ver en las siguientes manifestaciones:⁴

⁴ Las inferencias presentadas en este artículo son parte del *corpus* documental utilizado en el proyecto de investigación de nuestra Tesis Doctoral desarrollada dentro del Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid. Hemos optado por presentar las inferencias en la lengua original en que

*Por exemplo: ...Tive alunos peruanos aqui e em determinado conteúdo...
_Professor, isto está errado! Manifestam-se no mesmo momento... Daí
tem que parar para explicar: _Não. É que o espanhol que se ensina
aqui é o da Espanha. E muitas coisas diferenciam, não é a mesma coisa.
Então muitas coisas na aula são assim... _ah que legal, não sabia disso.
Mesmo falando espanhol há esta diversidade. [P1]*

*Yo soy de la cultura quechua y pues... hay algunas clases que también
comparto en mi lengua originaria, aunque no me puedan entender...
Pero, tras que menciono... hablo en mi lengua, les hago la interpretación
de lo que significa, entonces... [P2]*

*Por ejemplo; acá... nosotros que vivimos en la frontera, necesitamos
saber el portugués obligatoriamente. Yo, mi persona por ejemplo,
necesito saber para poder comunicarme con otras personas de acá de
la frontera y ellos también tienen esta necesidad. Por ejemplo: el inglés
es algo básico que le enseñamos para que ellos puedan comunicarse
con otras personas. [P3]*

*Claro, así es siempre. Tratamos de que ellos convivan [...] Bien. Lo toma
de buena manera. A veces se ríen... bromean y todo. Pero... ahí están...
se familiariza con esto. Están familiarizando. [P3]*

Asimismo, los datos muestran que los docentes buscan desarrollar en el alumnado un interés por aprender lenguas. Para ellos el aprendizaje de diferentes lenguas permitirá a los estudiantes una mejor comunicación con otras personas y también su ingreso en el mundo laboral además de permitir conocer sobre otras culturas.

*Por parte dos professores, de nós, colocamos sempre a importância do
domínio do inglês, do espanhol... é fantástico... até para o mercado
de trabalho e todo isso... Trazemos esta situação da importância de
aprender esta nova língua que vai contribuir para sua vida, a diversidade
cultural que ele pode conhecer através disso... [P1]*

*O primeiro contato para colocar esta situação é o sexto ano, que
é quando já vem o espanhol, e daí já trazemos esta situação da
importância de aprender esta nova língua que vai contribuir para sua
vida, a diversidade cultural que ele pode conhecer através disso...
então... percebemos que muitos aceitam, pero ainda assim encontramos
resistência. [P1]*

ha sido concedida la entrevista por el informante para evitar cualquier alteración de significado en el proceso de traducción.

Los que vienen aquí... están aprendiendo otra cultura que es la lengua originaria cavineña... pues se aprende por su propio interés, es una necesidad para comunicarse con otras personas. [P2]

En cuanto al uso de recursos para motivar al alumnado en su aprendizaje de lenguas, el profesor de la escuela brasileña declara que dispone de ellos y realiza actividades que por lo general son motivadoras:

Eu uso a música, o livro didático mesmo, há muitas coisas bacanas, levo o notebook, o data show e coloco situações ... dependendo do conteúdo para mostrar mesmo digamos...a questão das touradas, a festa Tomatina... imagens, textos assim para mostrar e eles conhecerem, porque o visual também chama a atenção, desperta curiosidade e ajuda. [P1]

Enfim ... isso é através de buscar realizar aulas dinâmicas ... como eu disse ... Eu gosto de trabalhar com gincana (brincadeiras) músicas... isso é fantástico. Quando você leva uma música, explora, canta com eles, trabalha a questão gramatical ... é fundamental e eles aprendem. [P1]

Sin embargo, los informantes que se sitúan en las escuelas de Perú y Bolivia declaran que no disponen de tantos recursos. Igualmente declaran que tienen dificultades para utilizar los recursos tecnológicos:

[...] los recursos materiales son los más comunes [...] no estoy preparado todavía... para utilizar internet, en el aula, hay que tener una capacitación para utilizar un medio tecnológico como red sociales... [P2].

Finalmente, reconocen que el papel del profesor de lenguas está más allá de ser un mero transmisor de contenidos. Creen que deben actuar como mediadores en las situaciones de conflicto en el aula, tratando de establecer un diálogo entre el alumnado para garantizar la convivencia pacífica entre ellos:

O professor, na verdade, ele tem que ser mediador, analisar e procurar coibir estes tipos de situações. Em momento algum o professor tem que ser ... às vezes, passivo com esses tipos de atitudes. Porque eu, particularmente, já vivi isso. Já estudei no Peru, e de alguma forma, eu era uma vítima de preconceito também. [P1]

Soy paralelo, lineal, entre ambos estudiantes... No... favoreciendo ni a uno ni a otro sino, pues creando una comunicación en el marco del respeto. Los estudiantes... pues... la mejor manera para poder... bueno,

estar... con los estudiantes es saber escucharles también. Escuchar y saber qué es lo que piensan cada uno de ellos... y esto me llena de satisfacción, pues... que sean conscientes, que sean sinceros en el momento de conversar, de hablar o decir una verdad. [P2]

Con respecto a la categoría *compromiso como docente*, los informantes declaran que buscan desarrollar en sus estudiantes capacidades que van más allá del aprendizaje de la lengua. Según manifiestan, su actuación está orientada a un planteamiento de enseñanza de lenguas donde se tengan en cuenta valores, como la aceptación del otro y el desarrollo de actitudes de respeto hacia la diversidad:

Em alguns momentos se dão estas situações de preconceitos como temos aqui, por exemplo: muitos alunos peruanos e bolivianos e se cria esta situação de não aceitar o outro como ele é. E aí o que eu coloco é que... ele sempre deve se colocar no lugar do outro... ele deve viver esta situação para ver como eles se sentiriam, não é? Mas é tratar mesmo de conscientizar a este cidadão a não reagir contra esta diversidade. Aceitar o próximo como a si mesmo. [P1]

De certo modo, quando colocamos... hoje o ensino de línguas não é exatamente o falar, saber se expressar em espanhol ou inglês ou qualquer outro idioma... Mas que é ele, a partir do conhecimento que ele tem e o domínio desta língua, ele se comunicar com estas diversas culturas, respeitar... Hoje uma das questões que temos que mais valorizar é esta questão da cultura mesmo de cada povo, de cada... Porque a partir do momento que você conhece isto você passa a valorizar, não é? Y você passa a entender ao outro desta forma também. [P1]

Además de fomentar actitudes hacia el otro, los docentes expresan que buscan desarrollar en sus alumnos actitudes favorecedoras de un aprendizaje autónomo de las lenguas y culturas:

Sim. Sempre coloco que devemos ter disciplina, um projeto de vida. Porque quando você planeja e você almeja um alvo, você precisa traçar planos e se esforçar para isso ... Então, eu sempre coloco esta situação, não é? Qual cidadão ele quer ser amanhã? E para isso ele terá que desenhar metas para conquistar tudo isso ... é com grande esforço e uma das situações é ele abraçar a causa e despertar o interesse, ser autodidata, ter tempo, buscar ter tempo para estudar, porque só a escola também não é suficiente ... existem outras fontes, há a internet, que ele use aplicativos de telefone, que consiga aprender. [P1]

Enseñándoles, otorgándoles los medios por los cuales tiene que estudiar una carrera y que la carrera les va a enseñar, les va a obligar aprender otras lenguas... dándoles, mostrándoles el camino, la profesión que ellos van a tener que lograr. [P2]

Que lo practiquen. Siempre... Que lo lleven como ejemplo, para ir practicando en su vida cotidiana. Que traten de familiarizar más que todo con eso. De que vivencia a diario... A veces digo también, ¿no? A veces les digo en quechua... a diario les voy hablando. Así ellos van aprendiendo... constantemente. [P3]

Con respecto a la categoría *relación que establece con el alumno*, los datos revelan que los docentes buscan establecer una relación interactiva entre docente y discentes. Señalan que entablan una comunicación basada en el diálogo y en el marco del respeto, siempre buscando favorecer la interacción con el alumnado y construir vínculos afectivos entre profesor y alumnos:

[...] Eu sou um professor que sempre busco atuar com discernimento e através do diálogo com meus alunos. [P1]

Pues a mi parecer... el diálogo. El diálogo entre estudiantes y profesor es lo primero. Lo que hago es, primeramente, antes del inicio de la gestión, es realizar una conversación amena con los estudiantes... y los estudiantes entre estudiantes, para que se puedan conocer a sí mismo, pueda interactuar sobre su diario vivir... [P2]

Bueno... Yo... tratarme de adecuar a la realidad de ellos. Tratar de ver... yo también ponerme en su posición... de ellos. Ver de qué manera... ¿no? Comprenderlos. Porque ellos son adolescentes y también no se les puede... como se dice: reprenderlos. Tratar de ponerme en su lugar y tratar de entenderlos... pero no dejar que sobrepasen en algunos términos... Buscando la amistad. Ser amigo de ellos... bueno... [P3]

En cuanto a la categoría *implicación con la comunidad escolar*, los informantes declaran que sí participan en las actividades que realiza su centro educativo. Según expresan, participan en proyectos del centro educativo orientados a combatir prejuicios. También actúan en la logística de sus centros, como se puede ver en las siguientes afirmaciones:

E isso aí, por exemplo, em sala de aula, trato de amenizar muito, mesmo porque aqui muitos estudantes, por exemplo, vêm do Peru desde a pré-escola e quando não é trabalhado... a escola até desenvolveu um projeto sobre preconceitos nesta situação, porque tem o indígena também, que é vítimas desta situação ... [P1]

Y no sé si usted ha dado cuenta de que en algunas aulas no tenemos carpetas (se refiere a mesas y sillas) ... nosotros hemos tenido que venir a clavar las carpetas... recoger pedazos por pedazos para que puedan los alumnos estudiar. [P3]

Asimismo, los datos revelan que los docentes interactúan y colaboran con sus pares en la planificación de las secuencias didácticas, ya sea con aquellos docentes del área de lenguas o de otras materias.

Geralmente os de línguas têm estas trocas de ideias, trocamos diferentes pontos de vista onde colocamos a melhor forma de trabalhar determinados conteúdos. [P1]

A inicio de gestión tenemos una reunión... ya de planificación. Y esta planificación consiste en que cada uno de los profesores aporta ideas para la planificación que se va a llevar a cabo durante todo el año [...] entonces... si hay una comunicación entre los profesores, una coordinación para plantear las actividades y presentar en una fecha determinada. [P2]

Sí. Nosotros trabajamos... primero tenemos que hacer nuestra diversificación curricular; ¿no? Y con eso nosotros tratamos... Yo, por ejemplo, en mi área puedo tratar sobre lenguas... a veces el profesor de Artes que trabaja en otras áreas más que contextualizamos con nuestra área. Tenemos que trabajar... acogernos a eso. Todos nos juntamos, nos reunimos... que es lo que vamos a tratar; ¿no? El tema y de qué manera... y así trabajamos. [P3]

Según se expresan esos profesionales, el trabajo colectivo se concibe como importante porque todos aportan conocimientos, lo que les permite aprender con sus compañeros de trabajo. Esta afirmación la evidenciamos en la siguiente declaración:

E com esse trabalho mais coletivo é bom porque temos aqui um professor que é peruano e trabalha com a língua espanhola ... Isso é ... e para quem é daqui tem a oportunidade de aprender mais.. assim como ele tem algumas dúvidas ... mas é bem legal ... aprendemos bastante. [P1]

Resultados y conclusiones

Los resultados del análisis revelan que los docentes de lenguas del contexto transfronterizo son conscientes de las potencialidades del propio contexto en la construcción de su identidad profesional. El hecho de que saquen partido de la

pluralidad lingüístico-cultural de sus aulas para potenciar el aprendizaje de sus alumnos, movilizándolo sus repertorios lingüísticos y haciéndoles conscientes de la importancia de aprender lenguas, muestra unas prácticas pedagógicas orientadas hacia planteamientos de educación plurilingüe.

Aunque los docentes comparten con el alumnado en el aula las lenguas maternas presentes en el aula, no es común el uso de prácticas en las que se realizan análisis y comparaciones de diferentes lenguas, en especial aquellas que no hacen parte de esta realidad lingüístico-cultural.

Asimismo, se observa que los docentes ponen en funcionamiento prácticas de aula orientadas a la construcción de valores, por ejemplo cuando intervienen como mediadores para solucionar los conflictos que surgen en el aula. Bajo esta práctica subyace un interés por una educación que contribuya a que sus estudiantes sean respetuosos y tolerantes y sean conscientes del valor que tiene el otro, aceptando de forma positiva esta diversidad.

Esas iniciativas son esenciales para promocionar el desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado, puesto que esta competencia requiere, no solo de una capacidad para hacer uso del repertorio lingüístico, sino también de una capacidad para un “bienvivir” con otros, tal como se señala en los documentos del Consejo de Europa que abordan el concepto de plurilingüismo.

En cuanto a la gestión para la integración del aula de lenguas y la comunidad escolar, podemos concluir que el perfil del profesor de lenguas del contexto transfronterizo se caracteriza por la naturaleza relacional de este profesional, cuando este es consciente de que el suceso de su trabajo está condicionado por las relaciones que este establece tanto en el aula, entre los docentes y discentes, así como entre sus pares en la comunidad escolar.

Contribución del trabajo

El presente estudio nos ha permitido comprobar que existen elementos de educación plurilingüe en el perfil profesional de un grupo de profesores de lenguas que sitúan sus prácticas en un contexto transfronterizo. Identificar estos rasgos en su perfil nos ha servido para comprender las acciones que realizan en el aula desde la perspectiva de una educación plurilingüe. De este modo, esta investigación servirá para reflexionar sobre las potencialidades que ofrecen el contexto transfronterizo, peculiar por su naturaleza de súper diversidad, para la construcción de una identidad profesional del docente que atienda a la educación plurilingüe.

DINIZ, M.; PRIETO, P. Research on language teaching in a cross-border context: analysis of the professional language teacher profile. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.2, p.345-360, 2018.

- *ABSTRACT: In the process of building teachers' professional identity, social and professional practices play an important role. Those practices are, however, affected by the context in which they are immersed. For the aim of this paper, we locate our research on the cross-border region Brazil-Peru-Bolivia to analyse teachers' professional profile. The purpose of our analysis is to identify elements of plurilingual competence in their professional profile. It will allow us to reflect on the potentialities offered by a cross-border context in the process of building a professional identity of teachers from the perspective of plurilingual education. We locate our research in the field of Didactic of Language and Literature to address key concepts related to plurilingual education. We have identified that teachers are aware of the potentiality of the context and they develop pedagogical practices that contribute to the development of plurilingual competence.*
- *KEYWORDS: Professional identity. Cross-border contexts. Language teacher. Plurilingual education.*

REFERÊNCIAS

ARTAVIA, J. M. Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 5, n. 2, p. 1-19, 2005.

BALDUZZI, M.; EGGLE, R. Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, México, v. 12, n. 2, p. 65-68, 2010.

ARRIAGA-RODRÍGUEZ, J. C. El concepto frontera en la geografía humana. **Perspectiva Geográfica**, Boyacá, v. 17, p. 71- 97, 2012.

BARDIN, L. **Análisis de contenido**. Madrid: Akal, 1986.

BATTHYÁNY, K.; CABRERA, M. (Coord.). **Metodología de la investigación en Ciencias Sociales**: apuntes para un curso inicial. Montevideo: Universidad de la República, 2011.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BEACCO, J. C.; BYRAM, M. **Guide for the development of language education policies in Europe**. Strasbourg: Council of Europe, 2007. Disponible en: <<http://www.coe.int/t/dg4/linguist>>. Acceso em: 18 mayo 2014.

BISQUERRA, R. A. (Coord.). **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: Editorial La Muralla, 2014.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: MCERL.** (versión castellana). Madrid: Instituto Cervantes, 2002.

FERNÁNDEZ TILVE, M. D.; MALVAR MÉNDEZ, M. L. La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. **Revista Curriculum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 3, n. 1, p. 1-6, 1999.

FLICK, U. **El diseño de investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2015.

HALL, S.; SILVA, T. T.; LOURO, G. L. **A identidade cultural no pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KVALE, S. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2011.

MORALES ORTEGA, A. **Identidad e inmigración: análisis de las identidades colectivas de los inmigrantes a través de entidades y organizaciones sociales**. 2016. 93f. Treballs Finals (Del Grau de Sociologia) - Facultat d'Economia i Empresa, Universitat de Barcelona, 2016. Disponible en: <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/101622/1/TFG-SOC-Morales-Andres-juliol16.pdf>>. Acceso: 11 fev. 2017.

NUSSBAUM, L.; UNAMUNO, V. Luces y sombras de la educación plurilingüe en España y América Latina. In: LOMAS, C. et al. (Ed.). **La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2014. p. 203-215.

PERRENOUD, P. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica**. Barcelona: Grao de Irif, 2007.

PIÑEIRO, M. G.; GUILLÉN, C. D.; VEZ, J. M. **Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural**. Madrid: Síntesis, 2010.

RICHARDS, L. E. La interacción profesor-alumno: una visión desde los procesos atribucionales. **Psicoperspectivas**, Chile, v. IV, p. 57-73, 2005. Disponible en <<http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/26/26>>. Acceso en: 20 agosto 2017.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Basis of qualitative research**. Londres: Sage, 1990.

TRAVER MARTÍ, J. A. Implicación y compromiso docente en la enseñanza secundaria. **Edetania**, [S.l.], v.39, p. 89-98, 2011.

Recebido em 30 de agosto de 2017

Aprovado em 22 de março de 2018

PROPRIEDADES DO MODAL DEÔNTICO *OUGHT-TO-BE*

Núbia Ferreira RECH*
Giuseppe VARASCHIN**

- RESUMO: Neste artigo, discutimos diferentes conceitos de obrigação a partir da distinção estabelecida por Feldman (1986): (i) interpretação *ought-to-be*, que envolve uma propriedade de um estado de coisas que deve ocorrer; e (ii) interpretação *ought-to-do*, que relaciona um agente a um estado de coisas. Supomos que tal distinção conceitual resulta de diferenças estruturais. Nessa linha, seguimos Brennan (1993) e Hacquard (2006, 2010). Como ainda não há na literatura uma proposta de representação estrutural que dê conta da interpretação *ought-to-be*, buscamos evidências no português brasileiro para depreender mais precisamente a posição em que o deôntico é concatenado na estrutura para gerar essa interpretação. Analisamos fatores como orientação dos deônticos, relação com outros núcleos modais e com categorias de tempo e aspecto. Nossos testes apontaram para a existência de um deôntico alto (*ought-to-be*). Este exibe propriedades de um ato de fala diretivo, é orientado para um agente na situação de fala (geralmente o *addressee*) e não carrega marcas de tempo ou aspecto. Embora o deôntico *ought-to-be* não compartilhe todas essas propriedades com o modal epistêmico, há evidências de que esses modais ocupam a mesma posição na estrutura. Por fim, propomos distinguir deônticos *ought-to-be* de epistêmicos e de deônticos *ought-to-do* a partir de dois traços: agentividade [Ag] e asserção [Assert].
- PALAVRAS-CHAVE: Modalidade Deôntica. Deônticos Ought-to-be. Hierarquia de Cinque. Checagem de traços.

Introdução

Uma característica marcante dos indicadores de modalidade através das línguas é o fato de eles serem sistematicamente polissêmicos. Este ponto – que foi reconhecido por diversas abordagens linguísticas (JACKENDOFF, 1972; SWEETSTER, 1990; PALMER, 2001; CINQUE, 2006; KRATZER, 2012) – é um desafio para qualquer proposta que tenha pretensões explanatórias, na medida em que deflagra a implausibilidade

* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. nubia.rech@ufsc.br. ORCID: 0000-0002-9278-2702.

** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. giuseppe.varaschin@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1446-2700

de soluções fáceis, que aleguem uma simples ambiguidade lexical. Quando uma regularidade descritiva é constatada em várias línguas tipologicamente diversas, é geralmente sinal de que algum princípio mais profundo da gramática está em jogo. Na perspectiva gerativa, e, mais especificamente, cartográfica que adotamos, a aposta é que essa regularidade deriva de propriedades sintáticas das línguas (CINQUE; RIZZI, 2008). A ideia geral é que a sintaxe pode desempenhar um papel relevante – ao lado da semântica – na definição do tipo de modalidade.

Neste artigo, focamos em um aspecto pequeno, mas relevante, desse problema geral. Nosso objetivo aqui é discutir, do ponto de vista do português brasileiro, os diferentes tipos de deônticos a partir de uma distinção conceitual discutida por Feldman (1986): a distinção entre (i) a interpretação *ought-to-be*, que envolve uma propriedade de um estado de coisas que deve ocorrer; e (ii) a interpretação *ought-to-do*, que relaciona um agente a um estado de coisas. Tentaremos mostrar que essa distinção conceitual resulta de diferenças estruturais. Nessa linha, seguimos autores como Brennan (1993) e Hacquard (2006, 2010), que associam a interpretação *ought-to-be* a uma posição alta na estrutura da sentença; e a *ought-to-do*, a uma posição baixa.

Pelo que sabemos, na literatura ainda não há uma proposta de representação estrutural que dê conta da interpretação *ought-to-be*. Procuramos dar os primeiros passos nessa direção, buscando evidências no português brasileiro para depreender mais precisamente a posição em que o deôntico *ought-to-be* é concatenado à estrutura. Para isso, analisamos fatores como a orientação dos deônticos, sua relação com outros núcleos modais e também sua relação com categorias de tempo e aspecto (AspP_{Progressivo}). Nossa análise tomou por base o ordenamento dos núcleos funcionais proposto na hierarquia de Cinque (CINQUE, 1999, 2006; RIZZI; CINQUE, 2016).

Na primeira seção, apresentamos os diferentes conceitos associados aos dois tipos de obrigação: *ought-to-be* e *ought-to-do*. Na segunda, realizamos um mapeamento inicial da posição que os deônticos *ought-to-be* parecem ocupar na estrutura sintática das sentenças. Já na terceira, procuramos motivar a distinção entre os dois tipos de deônticos – e também suas diferenças em relação aos epistêmicos – em termos de traços sintáticos como agentividade [Ag] e asserção [Assert], assumindo que modais correspondem a um único item lexical (KRATZER, 1981, 2001, 2012) e que essas diferentes leituras derivam da posição em que ocorre a checagem desses traços.

Diferentes conceitos de obrigação: *ought-to-be* e *ought-to-do*

Feldman (1986) distingue dois tipos de obrigação: uma que configura um conjunto de normas de como um certo estado de coisas deve ser, o que está relacionado ao seu conceito de obrigação moral (*ought-to-be*); outra que recai sobre um indivíduo específico (*ought-to-do*). Trata-se de uma distinção entre uma regra moral abstrata e uma obrigação particularizada a um agente em potencial. Para ilustrar o primeiro

caso, Feldman apresenta uma situação em que alguém, incomodado com o barulho de motos, enuncia:

- (1) *There ought to be a law against such things.*
(Deveria existir uma lei contra essas coisas).

Um outro exemplo dado pelo autor para casos de interpretação *ought-to-be* são enunciados como:

- (2) *There ought to be a more equal distribution of wealth in the world.*
(Deveria haver uma distribuição mais equitativa de riqueza no mundo).

Esses casos diferem daqueles que envolvem uma relação entre um indivíduo agente e um estado de coisas. O autor observa que, em uma situação como a de o barulho das motos estar importunando alguém, é possível também usar a noção de obrigação associada ao tipo *ought-to-do*, como em:

- (3) *The legislature ought to prohibit loud motorcycles.*
(A legislatura deve proibir motos barulhentas).

Essa declaração estabelece uma conexão entre um agente (o conjunto que representa os legisladores) e uma ação possível (no caso, a proibição de motos barulhentas). Enquanto a interpretação *ought-to-be* envolve uma propriedade de um estado de coisas que deve ocorrer; a interpretação *ought-to-do* envolve a relação entre um agente particular e um estado de coisas. Neste último caso, é afirmada a obrigação vinculada a um agente explicitamente mencionado na sentença.

Brennan (1993), ancorada na distinção conceitual apresentada em Feldman (1986), associa apenas os deônticos do tipo *ought-to-do* ao evento descrito pelo VP. Isso porque tais deônticos são orientados para um dos participantes deste evento — normalmente o sujeito da sentença, sobre quem recai a obrigação/permissão de fazer algo (*ought/allowed-to-do*) que resulte em um estado de coisas. A interpretação do tipo *ought-to-be*, segundo Feldman, remete ao modo como um estado de coisas deve ser: *ought/allowed-to-be*, não relacionando uma propriedade a um agente em particular, e sim a um estado de coisas.

As sentenças do exemplo a seguir, transcritas de Brennan (1993, p. 77), ilustram as duas leituras que podem ser associadas aos deônticos:

- (4) a. You must register or else you'll get kicked out. (*ought-to-do*)
(Você deve se inscrever; caso contrário, será expulso)
b. Thesis paper must be acid-free. (*ought-to-be*)
(O papel da tese deve ser livre de ácido)

A autora afirma que a sentença iniciada por ‘*or else*’ (“caso contrário”), em (4a), dá um impulso pragmático para a interpretação *ought-to-do* ao modal. Já em (4b), a inanimacidade do sujeito nos força a assumir que há um constituinte não mencionado na sentença sobre o qual recai a obrigação de garantir que o papel da tese seja livre de ácido, licenciando, assim, a interpretação *ought-to-be*. Esse “agente oculto” de (4b) não precisa ser, todavia, um indivíduo específico, mas pode ser um indivíduo qualquer (ou mesmo um conjunto de indivíduos, como “os doutorandos”), desde que esteja saliente na situação de fala. As duas leituras disponíveis ao deontico – *ought-to-do* e *ought-to-be* – podem ser associadas a uma única sentença, a depender dos indivíduos sobre os quais recai a obrigação, conforme mostra o exemplo (5):

(5) João deve jantar às 19 horas.

A sentença (5) pode ser interpretada como uma obrigação que recai sobre o próprio João – sujeito da sentença (leitura *ought-to-do*); ou como uma ordem direcionada a uma outra pessoa qualquer – (em geral) o interlocutor, que pode ser a babá de João, por exemplo, que é quem deve garantir que João realize o evento de jantar às 19 horas (leitura *ought-to-be*). Nesse caso, bem como em outras instâncias de deonticos *ought-to-be*, a regra moral abstrata é mencionada no curso da realização de um ato de fala diretivo, no qual o falante impõe a um ouvinte (ou, em casos menos prototípicos, a outro indivíduo contextualmente saliente) uma obrigação, baseada no seu desejo de que tal regra seja cumprida em uma situação particular – cf. a discussão sobre essa classe de atos de fala em Searle (1979).

Hacquard (2006, 2010) assume também a existência de dois tipos de deontico. À semelhança de Brennan (1993), a autora associa cada uma das leituras (*ought-to-do* e *ought-to-be*) a posições sintáticas diferentes: uma baixa, logo acima do VP, em que o modal é orientado para o sujeito gramatical; e outra alta, acima dos núcleos de Tempo, em que o modal é orientado para um participante saliente no evento de fala, o *addressee* (interlocutor). A posição baixa é associada aos modais de *raiz*; e a posição alta, aos deonticos *ought-to-be*, juntamente com os *epistêmicos*. Hacquard estabelece, portanto, uma distinção estrutural relevante entre os diferentes tipos de modalidade. De acordo com a proposta da autora, são disponibilizados *eventos* diferentes em cada uma dessas posições, aos quais os operadores modais se relativizam: em posição baixa, os modais se relativizam ao evento descrito pelo VP; em posição alta, os modais se relativizam ao evento de fala.

A proposta da autora não dá conta, entretanto, de diferenciar estruturalmente os epistêmicos dos deonticos *ought-to-be*, considerando que ambos são modais altos, que acessam o evento de fala. Mostramos abaixo que o único contraste que a autora estabelece na estrutura é o correspondente à leitura deontica *ought-to-do* e à epistêmica (HACQUARD, 2010, p. 7):

- (6) a. $[_{CP} \text{Speech } e_0 \lambda e_0 [_{TP} \text{T Asp}_1 \lambda e_1 \text{Mod } f(e_1) [_{VP} \text{V } e_1]]]$ (Deontico)
 b. $[_{CP} \text{Speech } e_0 \lambda e_0 \text{Mod } f(e_0) [_{TP} \text{T Asp}_1 \lambda e_1 [_{VP} \text{V } e_1]]]$ (Epistêmico)

A representação que Hacquard propõe para os deônticos, em (6a), é compatível apenas com a interpretação em que a obrigação/permissão recai sobre o sujeito da sentença, ou seja, correspondente à leitura do tipo *ought-to-do*, em que a variável de evento na relação de acessibilidade do modal (f) está ligada ao evento descrito pelo VP (e_1). Essa variável precisa ser sempre ligada localmente, pelo operador mais próximo – no caso de (6a), Asp₁; e de (6b), um marcador ilocucionário Speech (ROSS, 1970; SPEAS, 2004). A autora reconhece a existência de um deôntico alto, que acessa o evento de fala e é orientado para o *addressee*, mas não especifica precisamente a posição em que este é interpretado, nem demarca suas diferenças em relação ao – também alto – modal epistêmico.

Para Hacquard, modais correspondem a um único item lexical – à semelhança do que propõe Kratzer (1981, 2001, 2012) – cuja leitura é especificada a partir da variável de evento à qual o modal se liga. Ao assumir que a especificação da leitura modal está relacionada também à determinada posição na estrutura, Hacquard se aproxima da proposta de Cinque, que prevê para cada interpretação modal uma posição fixa, conforme a hierarquia de núcleos funcionais transcrita em (7):

- (7) [Mood_{speech}
 [Mood_{evaluative}
 [Mood_{evidential}
 [Mod_{epistemic}
 [Tense_{past/future}
 [Mod_{necessity}
 [Mod_{possibility}
 [Aspect_{habitual}
 [Aspect_{predispositional}
 [Aspect_{repetitive}
 [Aspect_{frequentative}
 [Mod_{volition}
 [Aspect_{celerative}
 [Tense_{anterior}
 [Aspect_{terminative}
 [Aspect_{continuative}
 [Aspect_{continuous}
 [Aspect_{retrospective}
 [Aspect_{proximative}
 [Aspect_{durative}
 [Aspect_{prospective}
 [Mod_{obligation}
 [Aspect_{frustrative}
 [Aspect_{completive}
 [Voice_{passive}
 [Verb

(RIZZI; CINQUE, 2016, p. 149, grifo nosso).

A modalidade epistêmica ocupa as primeiras posições na hierarquia, figurando, inclusive, acima dos núcleos funcionais de tempo e aspecto. Já a modalidade deôntica ocupa uma posição baixa na hierarquia, bem próxima ao núcleo *VoiceP*.

Os estudos cartográficos, como o de Rizzi e Cinque (2016), objetivam estabelecer mapas detalhados da estrutura sintática de modo a oferecer instruções transparentes para o sistema de interface. É importante notar aqui que a hierarquia em (7) não captura as diferentes interpretações deônticas: *ought-to-do* e *ought-to-be*. Em princípio, teríamos aí uma distinção semântica sem paralelos na sintaxe, o que é anômalo nessa perspectiva, especialmente para predicados funcionais. Até onde sabemos, não há na literatura uma proposta de representação sintática que reconheça a interpretação deôntica do tipo *ought-to-be*. Conforme a hierarquia de núcleos funcionais transcrita em (7), na proposta cartográfica sequer é prevista uma posição alta para um deôntico. Nesse sentido, consideramos premente depreender as diferenças estruturais entre as leituras deônticas *ought-to-do* e *ought-to-be*, determinadas, pelo menos parcialmente, por fatores sintáticos, conforme Oliveira e Rech (2016), Rech e Varaschin (2017, 2018). Supomos que a distinção conceitual dos dois tipos de deôntico (FELDMAN, 1986) resulta de diferenças estruturais. Nossa pesquisa buscou mapear a posição em que o operador modal faz a checagem de traços que derivam as propriedades de um deôntico *ought-to-be*. Para isso, analisamos fatores como a orientação dos deônticos (o participante sobre o qual recai a ordem/obrigação ou permissão), sua relação com outros núcleos modais e também sua relação com categorias de tempo e aspecto ($AspP_{\text{Progressivo}}$), do que nos ocupamos na próxima seção.

Um olhar para a estrutura sintática com enfoque no deôntico *ought-to-be*

Neste estudo, analisamos os deônticos a partir da abordagem teórica de Hacquard (2006, 2010), segundo a qual os operadores modais são avaliados relativamente a eventos, e não a mundos. Isto é, a relação de acessibilidade de um modal – que delimita o conjunto de mundos sobre o qual ele quantifica – é determinada pelo evento ao qual ele se vincula na estrutura sintática da sentença. Para Hacquard, a posição do modal na estrutura está diretamente relacionada ao tipo de variável de evento que ele acessa: modais que operam sobre o evento de fala (speech event – e_0) ocupam uma posição alta; já modais que operam sobre o evento principal, descrito pelo VP (VP event – e_1) ocupam uma posição baixa. Cada um desses eventos se torna disponível em posições definidas na estrutura. De acordo com essa proposta, é esperado que a posição em que um modal se liga a uma variável de evento tenha reflexos não apenas no indivíduo sobre o qual recai a orientação do modal, mas também na sua interação com os núcleos de tempo ($TP_{\text{Past/Future}}$) e aspecto, como o progressivo ($AspP_{\text{Progressivo}}$). Modais que acessam localmente o ato de fala ocupam uma posição acima de TP e de $AspP_{\text{Progressivo}}$ na hierarquia de Cinque – com a qual a proposta de Hacquard dialoga; eles não pegariam, portanto, marcas flexionais de tempo e de aspecto progressivo. Em (8), transcrevemos a parte

relevante da hierarquia de Cinque para a investigação das relações entre os núcleos modais — epistêmico ($\text{ModP}_{\text{Epistemic}}$) e deônticos ($\text{ModP}_{\text{Obligation}}$ e $\text{ModP}_{\text{Permission}}$) — e as categorias de tempo ($\text{TP}_{\text{Past/Future}}$) e aspecto ($\text{AspP}_{\text{Progressive}}$):

(8) Hierarquia das Projeções Funcionais:

MoodPspeech act > MoodPevaluative > MoodPevidential > **ModPepistemic** > TP(Past)>TP(Future)>...>AspPhabitual>AspPrepetitive(I)>...>AspPproximative > AspPdurative > **AspPprogressive** > AspPprospective > AspPinceptive > **ModPobligation** > ModPability > AspPfrustrative/success > **ModPpermission** > AspPconative > AspPcompletive (I) > VoiceP . . .

(CINQUE, 2006, p. 12, 93, grifo nosso).

Na hierarquia de Cinque, estão previstas duas posições para a interpretação de um núcleo modal deôntico ($\text{ModP}_{\text{Obligation}}$ e $\text{ModP}_{\text{Permission}}$); é importante observar, contudo, que ambas se localizam em posição baixa na estrutura, depois do núcleo $\text{AspP}_{\text{Progressive}}$ e próximas ao núcleo VoiceP. Esses deônticos correspondem, portanto, a modais de raiz e, por isso, esperamos que sejam orientados apenas para participantes do evento descrito pelo VP – preferencialmente o sujeito da sentença, uma vez que, pela sua posição na estrutura, não poderiam acessar participantes do evento de fala, como o *addressee*. O ordenamento dos núcleos funcionais que integram a hierarquia de Cinque foi depreendido a partir de testes de transitividade, que revelam a impossibilidade de alternância na ordem quando mais de um núcleo funcional coocorre na sentença. O exemplo (9) ilustra este ordenamento em construções com modais:

(9) a. João pode ter que morar em Paris.

(* $\text{Mod}_{\text{Permission}} > \text{Mod}_{\text{Obligation}}$)

b. João tem que poder morar em Paris.

($\sqrt{\text{Mod}_{\text{Obligation}} > \text{Mod}_{\text{Permission}}}$)

Em (9a-b), temos a alternância na ordem dos modais *poder e ter que*. Ambas as sentenças são bem formadas, entretanto, a interpretação deôntica está disponível para ambos os modais apenas quando o modal correspondente ao núcleo $\text{Mod}_{\text{Obligation}}$ antecede o correspondente ao núcleo $\text{Mod}_{\text{Permission}}$, em (9b). Esse exemplo ratifica, portanto, o ordenamento proposto por Cinque na hierarquia: $\text{ModP}_{\text{Obligation}} > \dots > \text{ModP}_{\text{Permission}}$. Mas, além disso, ele mostra que, quando ocorrem dois deônticos em uma mesma construção, o primeiro necessariamente é orientado para um indivíduo ou um grupo de indivíduos no evento de fala, enquanto o segundo é orientado para o sujeito da sentença. Neste caso, a sentença (9b) é empregada em contextos nos quais o falante coloca sobre alguém não mencionado (geralmente o interlocutor, mas podendo ser também o chefe de João, os diretores da empresa etc) a obrigação de garantir que João receba permissão para *morar em Paris*. Temos aí, portanto, uma das características marcantes dos deônticos altos, como veremos na próxima seção: o fato de eles figurarem na realização de um ato

de fala diretivo direcionado a um agente em potencial na situação de fala (tipicamente ao ouvinte).¹ Note que não é possível interpretarmos (9b) de modo que a ideia de obrigação e de permissão recaiam ambas sobre o mesmo participante: o sujeito da sentença (*Pedro*). Isso significaria algo como *Pedro* estar sendo obrigado a receber permissão para *morar em Paris*. Logo, parece, sim, haver um ordenamento rígido entre $\text{ModP}_{\text{Obligation}} > \dots > \text{ModP}_{\text{Permission}}$, conforme prediz a hierarquia de Cinque, mas as diferentes orientações dos modais nestes casos – em que o de obrigação recai sobre um indivíduo na situação de fala, e o de permissão recai sobre o sujeito – sugerem que o deontico de obrigação (*ter que*) não só está mais alto do que o de permissão (*poder*), mas ele está muito mais alto do que a posição que Cinque prevê para o núcleo $\text{ModP}_{\text{Obligation}}$, pois acessa agentes potenciais disponíveis no evento de fala, direcionando a algum deles um ato ilocucionário diretivo. (9b) configura, portanto, uma evidência em favor da postulação de um deontico alto.²

Os exemplos (10) e (11), a seguir, mostram casos de sequência de deonticos que caracterizam o fenômeno de concordância modal, conforme Lunguinho (2010, p. 130-131):

(10) **P:** Professores da rede pública ganham benefícios como vale alimentação etc?

R: (...) Um dos benefícios que nós temos é plano de saúde médica onde todos os meses eles descontam 5% do nosso salário bruto. Ou seja, se quiser ser professor de algo você *deve ter que* adorar o seu conteúdo e ter muita, mas muita vontade de dar aulas...

(11) **P:** Queria ser piloto de helicóptero, que devo fazer? Gostaria de saber que grau de escolaridade precisa pra fazer um curso de piloto, preço do curso, carga horária e

¹ “I believe that there is a fundamental distinction between these two types of deontics. *Ought-to-do* deontics are the kind captured in Kratzer’s system via a circumstantial modal base (which picks out facts of the base world) and a *deontic* ordering source. *Ought-to-be* deontics, on the other hand, seem to double a modal statement with a performative act, namely, that of putting an obligation on the addressee.” (HACQUARD, 2006, p. 41). O indivíduo sobre o qual recai a obrigação dos deonticos *ought-to-be* é tipicamente o ouvinte, pois o ouvinte é, juntamente com o falante, o indivíduo invariavelmente presente em *todas* as situações de fala.

² É importante notar, contudo, que um deontico alto pode estar associado também à noção de permissão, como em *O Pedro pode atuar no setor de vendas*. Essa sentença, além de poder ser empregada em contextos nos quais se faz o relato constativo de uma permissão dada ao Pedro (deontico *ought-to-do*), pode ser interpretada como um ato de fala diretivo, em que o falante se dirige a alguém como o *addressee*, dando-lhe permissão para remanejar o Pedro na empresa (deontico *ought-to-be*). A possibilidade de associar a interpretação *ought-to-be* à noção de permissão, como nesse exemplo, deveria gerar a ordem $\text{ModP}_{\text{Permission}} > \text{ModP}_{\text{Obligation}}$, desde que o primeiro modal fosse um deontico *ought-to-be*. Esse ordenamento parece, entretanto, não ocorrer na língua, conforme o exemplo a seguir:

(i) O pai pode ter que visitar os filhos quinzenalmente.

A sentença (i) contrasta com (9b) no sentido de bloquear a interpretação deontica para o primeiro modal da sequência. Observa-se, portanto, uma restrição à interpretação deontica *ought-to-be* em contextos nos quais o modal de permissão antecede o de obrigação. Não imaginamos a razão para essa restrição, uma vez que um modal orientado para o *addressee* ocupa uma posição mais alta do que um modal orientado para o sujeito da sentença, seja este de obrigação ou de permissão. Além disso, não parece haver restrição de natureza pragmática para este ordenamento, visto que é possível imaginar um contexto no qual o falante concede uma permissão ao *addressee* para que este garanta o cumprimento de uma ordem.

se é fácil conseguir um serviço de piloto, uma vez que tenha terminado o curso. Muito obrigado.

R: *Deve ter que* ter um grau de escolaridade avançado. No Campo de Marte na cidade de São Paulo, eles dão esse curso. Você pode se informar lá, se morar em SP.

Esse fenômeno se caracteriza por fazer com que dois itens modais realizados na sintaxe sejam interpretados como apenas um. Para que ocorra concordância modal, duas condições precisam ser satisfeitas: (i) pelo menos um dos elementos modais tem que ser um verbo auxiliar, podendo o outro elemento modal ser igualmente um verbo auxiliar ou, então, um advérbio; e (ii) os elementos modais devem compartilhar a mesma força modal e o mesmo tipo de modalidade. Nos exemplos (10) e (11), os elementos envolvidos compartilham a mesma força modal (universal) e o mesmo tipo de modalidade (deôntica); trata-se, portanto, de casos de concordância modal. Note-se que esses exemplos contrastam com (9b), que não manifesta os efeitos de concordância modal, mesmo exibindo uma sequência de deônticos. Com base na análise de Lunguinho, dados como (9b) não geram concordância modal, porque, embora os itens modais concordem quanto ao tipo de modalidade – ambos são deônticos –, eles não compartilham a mesma força modal: *ter que* é quantificador universal, e *poder* é existencial. O exemplo (12) ilustra mais um caso de sequência de núcleos modais:

(12) O contribuinte *deve ter que* pagar por mais este serviço.

Em (12) também não se manifestam os efeitos de concordância modal. Isso porque os modais *deve* e *ter que*, mesmo compartilhando a mesma força quantificacional (universal),³ diferem quanto ao tipo de modalidade: *deve* é interpretado como epistêmico; e *ter que* como deôntico.

A partir de exemplos como os de (9) a (12), é possível depreender uma generalização: salvo em casos de concordância modal, a ocorrência de dois deônticos em uma mesma estrutura é possível apenas com o seguinte ordenamento: *Ought-to-be* > *Ought-to-do*. O primeiro deôntico se liga ao evento de fala, em posição alta; logo, a ordem/obrigação recai sobre um indivíduo saliente no contexto de enunciação, normalmente o *addressee*. O segundo deôntico se liga ao evento descrito pelo VP, em posição baixa; neste caso, a orientação modal recai sobre um dos participantes deste evento, normalmente o sujeito da sentença.

A partir deste ponto, passamos a investigar o comportamento dos deônticos *ought-to-be* em relação à flexão de tempo e do progressivo. A sentença em (13), à semelhança do exemplo (5), mostra que um auxiliar modal com interpretação deôntica pode estar orientado tanto para o sujeito da sentença (deôntico do tipo *ought-to-do*) quanto para um provável *addressee* (deôntico do tipo *ought-to-be*):

³ A respeito do caráter dual do auxiliar *deve* no português brasileiro, ver Santos (2015). De acordo com essa autora, enquanto *pode* e *ter que* formam o par dual possibilidade-necessidade, *deve* é um modal gradual de força variável, oscilando em um intervalo que cobre tanto possibilidade quanto necessidade.

(13) Os clientes do banco têm que passar pela porta giratória.

Em um contexto usual, a sentença em (13) poderia ser interpretada como: (i) de acordo com as normas do banco, a obrigação de passar pela porta giratória recai sobre os clientes – deôntico do tipo *ought-to-do*; ou (ii) essa obrigação recai sobre o segurança responsável pelo controle da entrada dos clientes no banco, que é quem deve garantir que estes passem pela porta giratória – deôntico do tipo *ought-to-be*. No primeiro caso, a obrigação recai sobre um participante do evento descrito pelo VP (*Os clientes do banco*), que se realiza como sujeito da sentença; já no segundo caso, a ordem/obrigação recai sobre um participante do evento de fala (neste caso particular, o *addressee*)⁴. O participante sobre o qual recai a orientação do modal é, portanto, uma importante distinção entre os deônticos do tipo *ought-to-do* e *ought-to-be*.

Os dois tipos de deôntico se distinguem também em relação ao tempo de avaliação. A sentença (13) está no tempo presente. Isso permite que seja interpretada como o relato de uma ordem (deôntico *ought-to-do*) ou como a realização de um ato de fala diretivo (deôntico *ought-to-be*). Essa dualidade de interpretação é licenciada porque a flexão do modal coincide, neste caso, com o tempo de fala. Se o modal estiver com marca de flexão no passado, por exemplo, a leitura *ought-to-be* será bloqueada. Este é um resultado esperado, visto que não se dá uma ordem para alguém realizar um evento no passado. A sentença (14) ilustra essa restrição:

(14) Os clientes do banco tiveram que passar pela porta giratória.

Supomos que a restrição à interpretação *ought-to-be* ocorre, em casos como o ilustrado em (14), por ser este um deôntico alto, que não está sob o escopo das categorias de tempo (TP_{Past/Future}), o que o impede de realizar movimento (não se assume movimento descendente na teoria) para acoplar-se à flexão T. Já o deôntico *ought-to-do* ocupa uma posição abaixo das categorias de tempo (CINQUE, 1999, 2006; STOWELL, 2004; HACQUARD, 2006, 2010; RIZZI; CINQUE, 2016), podendo, assim, realizar movimento para essas posições.

Outro indicativo de que os deônticos do tipo *ought-to-be* ocupam uma posição acima das categorias de tempo é evidenciado na má-formação da sentença (15b) a seguir:

- (15) a. As crianças têm que poder fazer as refeições na escola.
b. *As crianças tiveram que poder fazer as refeições na escola.

Conforme afirmamos acima, nos casos de emparelhamento de deônticos em que não opera o fenômeno da concordância modal, o único ordenamento possível é

⁴ A interpretação *ought-to-be* remete ao modo como um estado de coisas deve ser, não relacionando diretamente uma propriedade a um agente definido (FELDMAN, 1986). Neste sentido, (13) determina que, segundo as normas do banco, é obrigatório que os clientes passem pela porta giratória. Essa obrigação recai genericamente sobre qualquer pessoa acessível na situação de fala. Como é geralmente função do segurança do banco controlar a entrada de clientes, no contexto mais usual para (13), a obrigação recairia sobre ele.

Ought-to-be > *Ought-to-do*. Se, como vimos argumentando, o primeiro deôntico é necessariamente associado à leitura *ought-to-be*, a má-formação de (15b), em que este auxiliar modal exibe marca de passado, é esperada, ratificando a hipótese de que o deôntico *ought-to-be* ocupa uma posição acima das categorias de tempo.

A flexão de aspecto progressivo também dá indícios da posição que um auxiliar modal ocupa na estrutura. Os verbos que podem receber marca de aspecto progressivo são apenas aqueles c-comandados por AspP_{Progressive} (ver ordenamento dos núcleos funcionais em (8)). Todas as projeções abaixo deste núcleo admitirão que seu V funcional apareça na forma progressiva. Verbos funcionais que estejam acima de AspP_{Progressive} por sua vez, não têm como receber essa marca. Logo, é esperado que o modal não incorpore a marca de progressivo quando corresponder a um deôntico *ought-to-be*. Os exemplos (16b) e (17b), a seguir, ilustram esta restrição:

- (16) a. O candidato ao intercâmbio está tendo que morar em Berlim.
b. *O candidato ao intercâmbio está tendo que ter origem germânica.
- (17) a. A protagonista da série está podendo ser inconveniente com os outros atores.
b. *A protagonista da série está podendo ter menos de vinte e cinco anos.

As sentenças (16a) e (17a) são bem formadas com os deônticos de obrigação (*ter que*) e de permissão (*poder*) flexionados no aspecto progressivo. Esse resultado é o esperado, visto que tais verbos correspondem a deônticos do tipo *ought-to-do*, que ocupam uma posição baixa na estrutura e, conseqüentemente, são orientados para o sujeito da sentença. Essa leitura é possível, segundo Rech e Varaschin (2018), por os estados sob o escopo do modal (*morar em Berlim* e *ser inconveniente com os outros atores*) serem passíveis de controle⁵. De acordo com a nossa hipótese, a restrição ao aspecto progressivo deve atuar apenas sobre os deônticos do tipo *ought-to-be*, por eles ocuparem uma posição acima do AspP_{Progressive}. As sentenças (16b) e (17b) mostram essa restrição, uma vez que ilustram um contexto em que apenas a interpretação deôntica do tipo *ought-to-be* é possível, qual seja: deônticos formando sequência com estativos não passíveis de controle com DPs atributivos (RECH; VARASCHIN, 2018). Como os deônticos aí só podem ser legitimamente interpretados como *ought-to-be*, o resultado de acoplar a flexão no progressivo ao modal exigiria um movimento descendente impossível: daí a anomalia da sentença.

Outro contexto sintático em que a única interpretação licenciada para o deôntico corresponde à do tipo *ought-to-be* é, como vimos acima, o de coocorrência de dois modais deônticos na estrutura, conforme (15), repetido abaixo como (19a):

⁵ Um predicado *stage-level* não licencia, necessariamente, a interpretação deôntica baixa (*ought-to-do*), como poderíamos supor a partir da boa formação dos exemplos (16a) e (17a). Predicados *stage-level* não passíveis de controle – como *ficar* ou *estar doente/febril* – oferecem restrições à interpretação *ought-to-do*, como evidência a impossibilidade de flexão do modal no progressivo: **O candidato ao intercâmbio está tendo que ficar doente/febril*. Isso mostra que a distinção relevante para a possibilidade de leitura deôntica baixa não é o contraste *stage-level/individual-level*, mas sim a que há entre predicados controláveis e não-controláveis.

- (18) a. As crianças têm que fazer as refeições na escola.
 (Mod_{Obligation})
 b. As crianças estão tendo que fazer as refeições na escola.
- (19) a. As crianças têm que poder fazer as refeições na escola.
 (Mod_{Obligation} > Mod_{Permission})
 b. *As crianças estão tendo que poder fazer as refeições na escola.

Na ocorrência de dois modais deônticos na estrutura, conforme (19a), o primeiro (*ter que*) será orientado para um participante do evento de fala (normalmente o *addressee*); enquanto o segundo (*poder*), para um participante *externally-merged* no evento de VP (normalmente o sujeito da sentença). Logo, o modal *ter que* corresponde nesse contexto, necessariamente, a um deôntico do tipo *ought-to-be*. Esta é a causa da má-formação de (19b), que mostra um deôntico alto com marca de aspecto progressivo. Observe que, em (18), o modal *ter que* corresponde a um deôntico baixo, cuja orientação recai sobre o sujeito da sentença (*As crianças*); neste caso, por ocupar uma posição mais baixa que a do núcleo AspP_{Progressive}, pode receber tal marcação, como se depreende da boa formação de (18b).

Por fim, apresentamos exemplos que ilustram como os – também altos – modais epistêmicos reagem ao tempo e ao aspecto progressivo:

- (20) a. João pode estar triste.
 b. *João pôde estar triste.
 c. *João está podendo estar triste.

Em (20a), estamos diante de um contexto sintático que oferece restrições à interpretação deôntica (RECH; VARASCHIN, 2018), tanto do tipo *ought-to-do* quanto *ought-to-be*, uma vez que sob o escopo do modal está um predicado estativo não passível de controle com DP referencial. Logo, a única interpretação disponível para *pode* nesta sentença é a epistêmica. A má-formação de (20b) e (20c) resulta justamente do fato de as marcas de tempo e de aspecto estarem associadas a um auxiliar modal epistêmico. Este corresponde a um modal alto na estrutura da sentença, localizando-se acima de TP e de AspP_{Progressive}, conforme a hierarquia de núcleos funcionais transcrita em (8). Daí sua impossibilidade de flexão, tanto no passado quanto no progressivo, pois essas marcas de flexão só podem se ligar a núcleos que as seguem na hierarquia. Vimos que essa restrição pesa igualmente sobre os deônticos *ought-to-be*, revelando semelhanças entre estes e os modais epistêmicos em relação a fenômenos ligados à posição (altura) do modal. Outra similaridade relevante entre esses dois predicados funcionais diz respeito à sua circunstância de avaliação: ambos são avaliados relativamente ao evento de fala (HACQUARD, 2006) e orientados para um de seus participantes: deôntico *ought-to-be* é orientado, preferencialmente, para o *addressee*; e o epistêmico, para o falante.

Na próxima seção, propomos distinguir, a partir de dois traços – agentividade [\pm Ag] e asserção [\pm Assert], deônticos *ought-to-be* de epistêmicos, ambos mapeados como modais altos na estrutura; e deônticos *ought-to-be* de deônticos *ought-to-do*, ambos associados ao conceito de obrigação/permissão.

Traços associados à interpretação dos auxiliares modais: uma proposta inicial para distinguir a leitura deôntica *ought-to-be* da epistêmica e da deôntica *ought-to-do*

Conforme observamos na seção 1, Hacquard (2006, 2010) não distingue estruturalmente o deôntico *ought-to-be* dos modais epistêmicos. As representações propostas pela autora (ver (6a-b) na seção 1) discernem apenas o deôntico do tipo *ought-to-do* do epistêmico. Essa distinção é estabelecida pela posição (altura) ocupada pelo modal na estrutura: deônticos *ought-to-do* ocupam posição baixa, acessando a variável de evento e_p , correspondente ao evento descrito pelo VP; já os epistêmicos ocupam uma posição alta na estrutura, acessando a variável de evento e_o , que corresponde ao evento de fala. É importante observar, contudo, que as propriedades que esta autora associa ao deôntico *ought-to-be* sugerem que este ocupa uma posição tão alta na estrutura quanto a do modal epistêmico.

Na seção 2, mostramos o comportamento desses núcleos em relação à orientação modal e à flexão de tempo e aspecto. Os epistêmicos são orientados para o falante; e os deônticos *ought-to-be*, tipicamente para o *addressee*, ambos participantes do evento de fala. Isso indica que tanto epistêmicos quanto deônticos *ought-to-be* ocupam posição alta na estrutura. Em relação à flexão de tempo e aspecto progressivo, mostramos que epistêmicos e deônticos *ought-to-be* sofrem as mesmas restrições, ratificando a hipótese de corresponderem, ambos, a modais altos na estrutura, ocupando posições acima das categorias de tempo (TP_{Past/Future}) e de aspecto (AspP_{Progressive}).

Não é novidade na literatura linguística que epistêmicos exibem tais propriedades. Esses modais são tratados como núcleos funcionais altos por autores como Cinque (1999, 2006), Stowell (2004), Hacquard (2006, 2010), Zagana (2007), Rizzi e Cinque (2016), entre outros. A questão que nos interessa particularmente é a posição ocupada pelos deônticos *ought-to-be*, que ainda são reconhecidos por poucos autores como um tipo de deôntico distinto do deôntico baixo ou de raiz. Considerando as semelhanças no comportamento dos núcleos epistêmicos e deônticos *ought-to-be* quanto à orientação do modal e a relações de escopo sobre as categorias de tempo e aspecto, cabe investigar se esses núcleos ocupam a mesma posição na estrutura da sentença, diferenciando-se apenas pela checagem de traços. Se este for o caso, é esperado que epistêmicos não coocorram com deônticos *ought-to-be*, o que passamos a investigar na sequência do artigo. Para isso, vamos, inicialmente, lançar mão de contextos de emparelhamento de deônticos em que não opera o fenômeno da concordância modal, como o de (21a):

- (21) a. Carlos tem que poder cantar.
 (*Ought-to-be* > *Ought-to-do*)
 b. *Carlos pode ter que poder cantar.
 c. *Possivelmente, Carlos tem que poder cantar.

A agramaticalidade das sentenças (21b) e (21c) valida a hipótese de que epistêmicos e deônticos ocupam a mesma posição na estrutura, visto que dá indícios da impossibilidade de coocorrência desses núcleos em uma mesma sentença. Em (21a), uma das leituras licenciadas para *ter que* é a correspondente ao deôntico *ought-to-be*; neste caso, *poder* é associado a um deôntico baixo (*ought-to-do*), podendo também licenciar uma leitura de habilidade – o que não está em foco neste artigo. A má-formação das sentenças (21b) e (21c) nos permite inferir que o núcleo epistêmico não está acima do deôntico alto, uma vez que não é possível a inserção de um auxiliar modal epistêmico (*poder*), em (22b), nem a de um advérbio epistêmico, em (21c), acima do primeiro verbo auxiliar deôntico (*ter que*), o qual é orientado para um agente no evento de fala (geralmente o *addressee*). A partir de (21), propomos que a ordem modal epistêmico seguido de deôntico *ought-to-be* não é possível:

- (22) *Mod_{Epistêmico} > Mod_{Deo Ought-to-be}

Note que, se associarmos o modal *ter que* a um deôntico *ought-to-be* em (21a), a leitura epistêmica não será licenciada ao verbo *poder*, apenas uma leitura de raiz: permissão ou capacidade. Esse resultado sugere que um ordenamento inverso ao de (22), como em (23), também não é gerado na língua:

- (23) *Mod_{Deo Ought-to-be} > Mod_{Epistêmico}

Por conta disso, temos de considerar a hipótese de epistêmicos e deônticos *ought-to-be* ocuparem a mesma posição na estrutura. A proposta de Hacquard sinaliza nesta direção, à medida que, excluindo os casos de sentenças encaixadas, prevê apenas duas variáveis de evento às quais os modais podem ser relativizados: uma em posição alta (e_0); e outra em posição baixa (e_1). Além disso, as propriedades relacionadas ao deôntico *ought-to-be* (ver seção 2) sugerem que este núcleo acessa o evento de fala, à semelhança dos epistêmicos. Logo, parece ser o caso que deônticos *ought-to-be* e epistêmicos concorram à mesma variável e ocupem a mesma posição. Isso explicaria a impossibilidade de figurarem juntos em uma sentença. Este cenário nos coloca outra questão: se epistêmicos e deônticos *ought-to-be* ocupam a mesma posição na estrutura e acessam a mesma variável de evento (HACQUARD, 2006), quais são e como são derivadas as propriedades que distinguem esses núcleos modais?

Nossa proposta vai na direção de considerar o modal como um único item lexical cujas especificidades estão atreladas à posição em que este núcleo faz a checagem de traços que determinam sua interpretação. Um aspecto importante a considerar nessa

discussão é que as posições previstas para cada um dos núcleos funcionais modais na hierarquia de Cinque não representam, necessariamente, a posição de interpretação do modal, e sim a posição de concatenação (*external merge*), em que, numa perspectiva como a da Hacquard, estaria acessível uma variável de evento cujas propriedades especificariam a leitura modal.

De acordo com Oliveira e Rech (2016) e Rech e Varaschin (2017, 2018), os deônticos – tanto *ought-to-be* quanto *ought-to-do* – precisam checar o traço agentivo [+Ag] com um dos participantes do evento ao qual o modal é relativizado. Se o modal for concatenado em posição baixa na estrutura, o evento acessível a ele será o descrito pelo VP (e_1). Para a checagem do traço [+Ag], é necessário que esteja disponível neste evento um participante agentivo; logo, é esperado que deônticos *ought-to-do* formem sequência com predicados lexicais inergativos e transitivos (que selecionam um agente) e ofereçam restrições a inacusativos e estativos (que selecionam argumentos sem este traço).⁶ Esse requerimento do modal explica por que a leitura *ought-to-do* não é disponibilizada em (24b):

- (24) a. O Pedro deve viajar ainda este mês.
b. O Pedro deve morrer ainda este mês.

Em (24a), o modal *deve* pode receber tanto interpretação epistêmica quanto deôntica (*ought-to-be* ou *ought-to-do*). De acordo com nossa hipótese, a interpretação *ought-to-do* é licenciada ao modal porque há um participante agentivo (*O Pedro*) no evento descrito pelo VP. É com este participante que o modal irá checar o seu traço [+Ag], necessário para derivar a leitura deôntica. Em (24b), a interpretação *ought-to-do* não é disponibilizada. Supomos que essa restrição se deve às propriedades do predicado sob o escopo do modal, que é um inacusativo que não descreve deslocamento em espaço físico; logo, não há no evento descrito pelo VP nenhum participante [+Ag] com o qual o deôntico possa checar seu traço. A interpretação *ought-to-be* está, todavia, disponível para o modal em (24b). Essa sentença pode ser interpretada, e.g., como uma ordem ao *addressee* para que este garanta que o evento de *Pedro morrer ainda este mês* se realize. Neste caso, o deôntico faria a checagem do traço [+Ag] com um participante agentivo no evento de fala (o *addressee*), relativizando-se ao evento e_0 (HACQUARD, 2010).

O núcleo modal epistêmico não requer um participante agentivo, como se depreende das sentenças do exemplo a seguir:

⁶ Oliveira e Rech (2016), em estudo de natureza experimental, constataram que falantes do português brasileiro aceitam leitura deôntica *ought-to-do* em contextos nos quais o modal forma sequência com inacusativos que descrevem deslocamento físico (*chegar, entrar, sair, surgir, aparecer,...*), mas rejeitam esta leitura com os demais inacusativos (*nascer, morrer, murchar, florescer,...*). Rech e Varaschin (2017; 2018) explicam como a interpretação deôntica *ought-to-do* é licenciada com alguns predicados inacusativos e também com estativos passíveis de controle.

- (25) a. Pode chover.
b. Essas flores podem murchar logo.
c. O Pedro deve ser de origem germânica.

Nas sentenças do exemplo (25), apenas a leitura epistêmica está disponível para os modais *poder* e *dever*. O predicado sob o escopo do modal em cada uma dessas sentenças não seleciona argumento agentivo: em (25a), trata-se de um verbo que não seleciona argumentos; em (25b), o predicado corresponde a um inacusativo que não descreve deslocamento físico; e, por fim, em (25c), o predicado encaixado é um estativo não passível de controle, que oferece restrições a deônticos *ought-to-do* (RECH; VARASCHIN, 2018). Nesses casos, não há um participante agentivo no evento descrito pelo VP que possa checar o traço [+Ag] de um deôntico; logo, a restrição à interpretação *ought-to-do* já era esperada. É interessante observar aqui que, para esses casos, a interpretação deôntica *ought-to-be* também não está disponível ao modal. Em (25a), a restrição parece resultar da ausência de um participante agentivo a quem pudesse ser dada a permissão para que o evento *chover* aconteça. Já em (25b) e (25c), os predicados sob o escopo do modal não são passíveis de controle; neste caso, não é possível dar uma ordem ou permissão para alguém controlar um evento que não pode ser controlado.⁷

A partir do traço [+Ag] parece, portanto, ser possível distinguir deônticos (*ought-to-be* e *ought-to-do*) de epistêmicos, visto que apenas os primeiros requerem um participante agentivo.

O traço [+Ag] não nos permite, entretanto, distinguir entre os tipos de deôntico. Como já mencionamos nas seções 1 e 2, o deôntico *ought-to-be* é tipicamente empregado no curso de um ato ilocucionário diretivo, uma vez que é licenciado em contextos nos quais o falante dá uma ordem/permissão a um participante do evento de fala, tipicamente o *addressee*. Já o deôntico *ought-to-do* figura em contextos nos quais se faz o relato de uma ordem/permissão que recai sobre um dos participantes do evento descrito pelo VP – normalmente o sujeito da sentença. As sentenças em (26) ilustram essa diferença:

- (26) a. Deve ter bem-casado na recepção.
b. Os responsáveis pelo buffet tiveram que colocar bem-casado na recepção.

Em (26a), é licenciada a interpretação deôntica *ought-to-be* ao modal *deve*. Neste caso, a sentença corresponde a um ato de fala diretivo endereçado a alguém na ocasião

⁷ É importante frisar que não estamos considerando contextos “roteirísticos”, em que mesmo um nome próprio como *Pedro* em (25c) pode assumir uma leitura atributiva, veiculando um sentido metalinguístico parafraseável como “o indivíduo/personagem/homem chamado ‘Pedro’”. Essa leitura seria favorecida se (25c) constasse no texto de uma peça de teatro. Nesses casos, se o DP sujeito fosse interpretado atributivamente, a leitura *ought-to-be* seria possível. O que nos interessa aqui, todavia, é a combinação peculiar de um estado não-controlável com um DP referencial, visto que, nesses contextos (RECH; VARASCHIN, 2018), o ouvinte não teria como atuar, nem diretamente sobre a propriedade (dado que se trata de uma propriedade não-controlável), nem sobre a seleção de um referente que satisfaça a propriedade (o que pode ocorrer quando o DP é atributivo).

de enunciação e o modal está ancorado no tempo do evento de fala (*Speech time*). Já em (26b), a leitura *ought-to-be* não está disponível. O modal carrega marca de flexão de passado e corresponde ao relato de uma ordem, e não a um ato de fala diretivo, propriedades associadas ao deôntico *ought-to-do*. Logo, uma propriedade relevante para distinguir entre os dois tipos de deôntico parece ser a de que apenas o deôntico *ought-to-do* figura em sentenças meramente assertivas. Nesse sentido, o traço sintático asserção [Assert], associado por Zagona (2007) aos epistêmicos, pode ser estendido aos deônticos do tipo *ought-to-do*. Assim, com apenas dois traços – agentividade [Ag] e asserção [Assert] – é possível diferenciar epistêmicos de deônticos *ought-to-be* e também estes últimos dos deônticos *ought-to-do*, como mostramos no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Traços associados aos núcleos modais epistêmicos e deônticos

Traços	Modais	Epistêmico	Deôntico <i>Ought-to-be</i>	Deôntico <i>Ought-to-do</i>
Agentividade [Ag]		[-Ag]	[+Ag]	[+Ag]
Asserção [Assert]		[+Assert]	[-Assert]	[+Assert]

Fonte: Elaboração própria.

Conforme sistematizamos no Quadro 1, o modal epistêmico se diferencia dos dois tipos de deôntico pelo traço agentividade. Já para diferenciar os deônticos *ought-to-be* e *ought-to-do*, estamos propondo o traço asserção [Assert]. Essa matriz simplificada de traços pode ser um caminho para explicar como modais que ocupam a mesma posição na estrutura licenciam diferentes leituras, sem ter de postular que essa diferença está demarcada no léxico. Estamos considerando aqui que ela é dada ao longo da derivação.

Considerações finais

Constatamos que uma distinção conceitual refinada como a que Feldman (1986) estabelece entre uma obrigação *ought-to-be* e *ought-to-do* encontra reflexos sintáticos bastante sistemáticos e robustos. Por meio de testes – que exploravam resultados independentemente motivados a respeito da posição de outros núcleos funcionais (CINQUE, 2006) e de propriedades de predicados lexicais (RECH; VARASCHIN, 2017, 2018) – procuramos fornecer evidências da existência de um deôntico alto (*ought-to-be*) no português brasileiro.

Supomos que a principal contribuição do nosso artigo é apresentar propriedades sintáticas que estão associadas apenas à interpretação deôntica do tipo *ought-to-be*, dando suporte a análises que localizam este tipo de modalidade em uma posição alta na estrutura (BRENNAN, 1993; HACQUARD, 2006, 2010). Para além disso, consideramos ter contribuído para o avanço dos estudos dos modais sob uma perspectiva sintática

ao depreender evidências de que deônticos *ought-to-be* e epistêmicos compartilham propriedades que nos levam a supor que são concatenados em uma mesma posição na estrutura. Sugerimos que o que especifica as leituras desses itens é uma diferença na checagem de traços: o deôntico *ought-to-be* seria [+Ag] e [-Assert]; e os epistêmicos seriam [-Ag] e [+Assert]. Pelo traço asserção, mostramos ser possível também distinguir entre as duas interpretações deônticas.

Estamos cientes de que a descrição que apresentamos aqui é uma pequena contribuição aos estudos sobre modalidade no português brasileiro. A nossa atenção se centrou em como um dos tipos de modalidade – a deôntica *ought-to-be* – é derivado na estrutura. Nossa pesquisa não especifica exatamente essa posição, mas auxilia no seu mapeamento, ao mostrar como esse tipo de deôntico se relaciona com categorias como tempo e aspecto (progressivo). Julgamos ser preciso avançar na descrição dessas relações para avaliar se a proposta da Hacquard — de que modais são interpretáveis relativamente a eventos acessíveis em certas posições na estrutura — é de fato compatível com o mapeamento das categorias funcionais descrito por Cinque. Como vimos, esse modelo cartográfico parece se aplicar aos modais do português brasileiro, exceto por ainda não reconhecer uma posição alta para o deôntico *ought-to-be*, objeto desta pesquisa.

Agradecimentos

Agradecemos ao CNPq pelo auxílio (Processo 424025/2016-7), concedido pelo Edital Universal 01/2016.

RECH, N.; VARASCHIN, G. Properties of the Ought-to-be Deontic Modal. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.2, p.361-380, 2018.

- *ABSTRACT: In this article, we discuss different concepts of obligation based on the distinction originally established by Feldman (1986): (i) ought-to-be interpretation, which involves a property that a certain state of affairs must occur; and (ii) ought-to-do interpretation, which relates an agent to a state of affairs. We assume this conceptual distinction results from structural differences. In this line of argument, we follow authors like Brennan (1993) and Hacquard (2006, 2010). Since there isn't yet a proposal of structural representation in the literature that contemplates the ought-to-be interpretation, we searched for evidence in Brazilian Portuguese to ascertain more precisely the position at which this deontic is structurally merged in order to generate its interpretation. We scrutinized factors such as the deontic's orientation, its relation to other modal heads and also to tense and aspect categories. Our tests confirmed the existence of a high deontic (ought-to-be). This particular modal displays the properties of a directive speech act, being oriented towards an agent in the speech situation (usually the addressee), and it does not bear aspect or tense markers. Even though ought-to-be deontics don't share all of these properties with the epistemics, there is*

evidence that they occupy the same position in the structure. Lastly, we also suggested that ought-to-be, ought-to-do deontics and epistemics can be distinguished on the basis of two features: agentivity [Ag] and assertion [Assert].

- **KEYWORDS:** *Deontic Modality. Ought-to-be Deontics. Cinque's hierarchy. Feature checking.*

REFERÊNCIAS

BRENNAN, V. M. **Root and epistemic modal auxiliary verbs.** 1993. 455f. Thesis (Ph.D. in Linguistics) - University of Massachusetts, Amherst, 1993.

CINQUE, G. **Restructuring and functional heads:** the cartography of syntactic structures. New York: Oxford University Press, 2006. v.4.

CINQUE, G. **Adverbs and functional heads:** a cross-linguistic perspective. New York: Oxford University Press, 1999.

CINQUE, G.; RIZZI, L. The cartography of syntactic structures. **STiL: Studies in Linguistics (CISCL Working Papers)**, [S.l.], v. 2, p. 42-58, 2008.

FELDMAN, F. **Doing the best We can.** Dordrecht: Reidel, 1986.

HACQUARD, V. On the event relativity of modal auxiliaries. **Natural Language Semantics**, [S.l.], v.18, n.1, p. 79-114, 2010. Disponível em: <http://ling.umd.edu/~hacquard/papers/hacquard_NALS_eventrelativity.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2017.

HACQUARD, V. **Aspects of modality.** 2006. 214f. Tese (Doctor of Philosophy in Linguistics) - Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 2006.

JACKENDOFF, R. **Semantic interpretation in generative grammar.** Cambridge: MIT, 1972.

KRATZER, A. **Modals and conditionals.** New York: Oxford University Press, 2012.

KRATZER, A. Modality. In: VON STECHOW, A.; WUNDERLICH, D. (Ed.). **Semantik:** ein internationales handbuch zeitgenössischer forshnung. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001. p.639-650.

KRATZER, A. The notional category of modality. In: EIKMEYER, H-J.; RIESER, H. (Org.). **Word, worlds, and contexts:** new approaches to word semantics. Berlin: W. de Gruyter, 1981. p. 38-74.

LUNGUINHO, M. V. Sobre a concordância modal em português. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 11, p. 117-140, 2010.

PALMER, F. R. **Mood and modality.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

OLIVEIRA, R. P.de.; RECH, N. F. Flavors of obligation: the syntax/semantics of deontic *deve* in Brazilian Portuguese. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.51, n.3, p. 349-357, 2016.

RECH, N. F.; VARASCHIN, G. Predicados estativos e os tipos de deôntico: *ought-to-do* e *ought-to-be*. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 159-177, 2018.

RECH, N. F.; VARASCHIN, G. Predicados inacusativos e a modalidade deôntica. **Revista Letras**, Curitiba, n. 96, p. 219-238, 2017.

RIZZI, L.; CINGUE, G. Functional categories and syntactic theory. **Annual Review of Linguistics**, [S.l.], v. 2, p. 139-163, 2016.

ROSS, J. R. On declarative sentences. In: JACOBS, R. A.; ROSENBAUM, P. S. (Org.). **Readings in english transformational grammar**. Waltham: Ginn & Co, 1970. p. 222-277.

SANTOS, A. L. P. **Força e evidência**: uma análise teórico experimental da semântica de ‘pode’, ‘deve’ e ‘ter que’. 2015. 277f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SEARLE, J. R. A taxonomy of illocutionary acts. In: SEARLE, J. R. **Expression and meaning**: studies in the theory of speech acts. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

STOWELL, T. Tense and modals. In: GUÉRON, J.; LECARME, J. (Org.). **The syntax of time**. Cambridge: MIT, 2004. p. 621-635.

SWEETSTER, E. **From etymology to pragmatics**: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SPEAS, M. Evidentiality, logophoricity and the syntactic representation of pragmatic features. **Lingua**, [S.l.], v. 114, n. 3, p. 255-276, 2004.

ZAGONA, K. On the syntactic features of epistemic and root modals. In: EGUREN, L.; FERNÁNDEZ-SORIANO, O. (Org.). **Coreference, modality and focus**. Amsterdam: Benjamins, 2007. p. 221-236.

Recebido em 4 de agosto de 2017

Aprovado em 12 de abril de 2018

A ATRIBUIÇÃO DO ACENTO NOS ADVÉRBIOS EM *-mente* NO PORTUGUÊS: DISCUSSÃO DE ASPECTOS PROSÓDICOS E RÍTMICOS

Thais Holanda de ABREU-ZORZI*
Gladis MASSINI-CAGLIARI**

- RESUMO: Este artigo objetiva apresentar uma discussão a respeito do comportamento prosódico dos advérbios em *-mente* no Português Arcaico (PA) e no Português Brasileiro (PB) sob o viés das Fonologias Prosódica e Métrica. Para a descrição do estatuto prosódico desses advérbios, sobretudo no PA, elegeram-se como *corpus* as 420 cantigas em louvor à Virgem Maria, conhecidas como Cantigas de Santa Maria (CSM), e as 1251 cantigas profanas (510 de amigo, 431 de escárnio e maldizer e 310 de amor). Por outro lado, elegeu-se como *corpus* de estudo do PB um recorte do banco de dados do “Corpus Online do Português”, elaborado em conjunto pelos pesquisadores Michael Ferreira, da Universidade de Georgetown, e Mark Davies, da *Brigham Young University*. A partir da coleta e da análise dos advérbios em *-mente* nos *corpora*, concluiu-se que tais advérbios são, do ponto de vista prosódico, compostos (um acento lexical e um secundário), tanto em PA como em PB, visto que podem ser considerados estruturas que são formadas por partes independentes entre si, em que a Regra de Atribuição do Acento atua em domínios distintos: nas bases já flexionadas e no “sufixo” *-mente*.
- PALAVRAS-CHAVE: Advérbios em *-mente*. Atribuição do acento. Prosódia. Português Arcaico. Português Brasileiro.

Introdução

Neste artigo¹ apresenta-se um estudo comparativo² das formas adverbiais em *-mente* em duas sincronias da língua portuguesa - Português Arcaico (doravante, PA) e

* Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, Brasil. thaishabreu@bol.com.br. ORCID: 0000-0001-6716-7057

** Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Linguística, Araraquara, São Paulo, Brasil. gladis@fclar.unesp.br. ORCID: 0000-0002-4050-7645

¹ Este artigo é uma retomada de parte da tese de Abreu-Zorzi (2016), intitulada *O estatuto prosódico dos advérbios em -mente: um estudo comparativo entre Português Arcaico e Português Brasileiro*, orientada pela Prof.ª Dr.ª Gladis Massini-Cagliari.

² Deve-se ressaltar que este trabalho não se constitui um estudo de cunho sociovariacionista, uma vez que não foi realizado um estudo quantitativo das formas encontradas, mas qualitativo de comparação entre as formas da mesma

no Português Brasileiro (PB) a fim de observar e descrever possíveis mudanças com relação ao estatuto prosódico dessas formas. A partir da descrição e análise dos dados por meio das Fonologias Prosódica e Métrica, chegou-se à conclusão de que tais advérbios são portadores de dois acentos (um lexical e um secundário), como poderá ser constatado na seção de descrição dos resultados. O acento lexical é o acento atribuído no momento de formação de uma palavra e, por esse motivo, é chamado também de acento de palavra. O acento secundário é uma proeminência prosódica que pode ocorrer ou por efeito das regras de eurrítmia da língua - uma sequência muito longa de sílabas átonas não é aceitável em Português e, por isso, algumas dessas sílabas passam a ter um reforço extra (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p.114), em palavras como “Àraraquára” ou “Pindamònhangába” - ou por fatores lexicais (morfológicos) em derivados dos sufixos -íssim(o,a), -mente e -zinh(o,a).

Portanto, o foco deste trabalho incidiu sob a tentativa de delimitar o *status* fonológico e prosódico de formas linguísticas (no caso, os advérbios em *-mente*) de um período da língua portuguesa no qual não é mais possível encontrar falantes nativos vivos (PA) e, a partir disso, descrever se ocorreram mudanças relacionadas ao estatuto prosódico dessas formas na sincronia atual.

Devido à dificuldade em se trabalhar com fenômenos fonológicos (no caso a atribuição do acento nos advérbios em *-mente*) do período arcaico da língua portuguesa, utilizamo-nos como *corpus* do PA textos poéticos metrificados, a citar as cantigas profanas (510 de amigo, 431 de escárnio e maldizer e 310 de amor) e as 420 cantigas religiosas em louvor à Virgem Maria, denominadas Cantigas de Santa Maria (CSM). Segundo alguns pesquisadores do período arcaico do português (MASSINI-CAGLIARI, 1995; MATTOS E SILVA, 2006), estes tipos de textos são os mais ricos para o estudo da prosódia de uma língua e seus dados, pois nos revelam “pistas” sobre o acento e o ritmo de um período do português do qual não temos registros orais dos falantes da época, possibilitando, assim, a descrição de fenômenos de natureza prosódica.

Dessa forma, a metodologia do trabalho em questão partiu da escansão do poema em sílabas poéticas, na qual podemos ver os limites das sílabas fonéticas. Por exemplo: por meio da escansão poética e da definição dos limites das sílabas fonéticas pode-se localizar os acentos poéticos e, conseqüentemente, o acento nas palavras, facilitando a investigação de sua estrutura prosódica e permitindo - no caso das formas adverbiais em *-mente* - formular hipóteses a respeito de esses nomes serem, no período arcaico do português, derivados (um acento lexical) ou compostos (dois acentos lexicais).

Para o mapeamento das formas adverbiais nas *Cantigas de Santa Maria* foi utilizada a versão de Mettmann (1986- 1988-1989). As cantigas religiosas foram mandadas compilar pelo Rei Sábio de Castela, Afonso X no século XIII e chegaram até nós através de quatro manuscritos antigos (denominados “códices”). Para as *Cantigas de Escárnio*

palavra em períodos diferentes do Português. Sendo assim, foram comparados dados qualitativamente e não *corpora*, dadas as especificidades de cada um desses.

e *Maldizer*, utilizamos a versão de Lapa (1998). Tais cantigas chegaram até nós por meio de dois manuscritos antigos. Um deles é o *Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa*, conhecido também pelas abreviaturas B ou CBN e denominado antigamente de *Cancioneiro Colocci Brancuti*. O outro manuscrito é o *Cancioneiro da Vaticana*, conhecido pelas abreviaturas V ou CV. Por fim, as *Cantigas de Amor* foram extraídas dos três Cancioneiros: *Cancioneiro da Ajuda* (A ou CA), edição fac-similada de 1994, *Cancioneiro Colocci Brancuti* (B) e *Cancioneiro da Vaticana* (V); as de amigo foram extraídas de B, na edição fac-similada de 1982.

Por outro lado, a escolha para o *corpus* em PB foi feita devido ao fato de o banco de dados do *Corpus do Português*³ apresentar diversos textos escritos no Brasil e em Portugal, de diversas fontes e gêneros, de literários a jornalísticos.

O *Corpus do Português* foi elaborado em conjunto pelos pesquisadores Michael Ferreira, da Universidade de Georgetown, e Mark Davies, da Brigham Young University. É constituído de mais de 45 milhões de palavras em quase 57 mil textos portugueses de diversas fontes, desde as literárias até as jornalísticas, que abarcam o período de 1300 até o final do século XX. Sendo assim, reúne uma variedade muito grande de temas, gêneros e enfoques, que permitem uma investigação mais abrangente sobre os fenômenos fonológicos do português atual. No entanto, durante o mapeamento das formas adverbiais nesse *corpus*, não foi possível encontrar ocorrências de formas adverbiais em *-mente* em contexto poético. Dessa forma, optou-se, em um segundo momento, pela utilização de alguns exemplos de ocorrências desses advérbios no PB, extraídos de uma coletânea de poemas da literatura de cordel.

A coletânea escolhida foi uma edição crítica de Lopes (1982), editada pelo Banco do Nordeste, que apresenta a análise de vinte e dois clássicos da literatura de cordel, com autoria de dezesseis cordelistas distintos. Segundo Lopes (1982), a literatura de cordel pode ser definida como uma poesia narrativa, com temas populares e impressa em folhetos. Resquícios desse tipo de literatura foram encontrados inicialmente na Alemanha dos séculos XV e XVI, em folhetos avulsos que traziam, em forma de versos para serem cantados, informações sobre os acontecimentos da época. Ao observar as informações trazidas por Lopes (1982), percebe-se que a nossa opção, em um segundo momento, pelo *corpus* da literatura de cordel foi acertada, uma vez que, desde a sua origem, esse tipo de literatura apresentava uma relação entre poesia e música, fato este que, como já se sabe, favorece um estudo de cunho prosódico como é o caso do trabalho apresentado neste artigo.

³ Fala-se em “recorte” do banco de dados, pois este banco foi utilizado apenas para a checagem dos advérbios em *-mente* mapeados em PA, a fim de saber se ocorreu alguma mudança nas duas sincronias da língua portuguesa: a origem (PA) e a atual. Sendo assim, não foram mapeadas todas as ocorrências de advérbios em *-mente* encontradas neste *corpus* do PB; apenas checkou-se a forma adverbial atual em comparação com a forma antiga mapeada para descrever possíveis mudanças.

Breves considerações sobre Fonologia Prosódica e palavra fonológica

A Fonologia Prosódica é uma teoria fonológica não linear que trabalha com uma organização hierárquica dos constituintes prosódicos. Diferentemente do que ocorria na fonologia gerativa padrão de Chomsky e Halle (1968), na qual as descrições fonológicas caracterizavam-se por uma organização linear dos segmentos, na teoria prosódica a organização dos constituintes prosódicos em níveis hierárquicos consegue explicar o caráter gradiente do acento, ou seja, a capacidade de este apresentar diversos graus de proeminência. Como exemplo dos vários graus de proeminência que uma palavra pode apresentar, pensemos em PB no vocábulo *pós-graduação*, no qual se observa uma proeminência no prefixo *pós* e duas proeminências na palavra *graduação*, uma representada pelo acento primário na sílaba *ção* e outra (de natureza eurrítmica) localizada na sílaba *du*, caso a sequência *du-a* seja silabada como um hiato, ou *gra*, caso essa sequência seja silabada como ditongo, conforme mostra o esquema a seguir:

- (1) pós + graduação = pós-gra.dù.a.ção
 pós + graduação = pós-grà.dua.ção

A partir dessa nova dimensão nos estudos linguísticos (organização dos constituintes prosódicos em níveis hierárquicos), Selkirk (1980) foi quem iniciou os estudos de Fonologia Prosódica. Outro trabalho de renome da autora foi o publicado em 1984, que traz uma versão mais aprimorada de seu estudo de 1980.

Selkirk (1980) inicia seu texto afirmando que o intuito de seu estudo é apresentar uma teoria que leve em consideração uma organização suprasegmental hierárquica para o enunciado, não um simples arranjo linear de segmentos. A partir disso, a autora expõe as categorias prosódicas que podem existir nas línguas, organizando-as em hierarquias (quadro 1):

Quadro 1 – Constituintes prosódicos segundo proposta de Selkirk (1980)

Proposta de Selkirk (1980)		
CONSTITUINTES PROSÓDICOS		
constituintes	tradução	símbolos
phonological utterance	enunciado fonológico	U
intonational phrase	grupo entoacional	I
phonological phrase	grupo fonológico	Φ
phonological word	palavra fonológica	ω
foot	pé	Σ
syllable	sílaba	σ

Fonte: Massini-Cagliari (1995, p.102).

O elemento na hierarquia prosódica dos constituintes que destacaremos é a Palavra Prosódica ou Palavra Fonológica (ω), elemento este de grande importância para o nosso estudo, uma vez que é a partir da delimitação de ω que conseguimos descrever o estatuto das formas adverbiais em *-mente*, como será observado na seção de análise dos dados. Selkirk (1980) afirma que no nível da palavra prosódica o que é levado em consideração é a proeminência do acento.

A autora dedica um capítulo de seu trabalho de 1984 ao acento de palavra no inglês, estudando esse suprassegimento tomando como base o conceito, retirado de Siegel (1974), de *afixos neutros* (neutral) e *não neutros* (nonneutral)⁴ dessa língua.

Outros estudos que abordam a palavra prosódica são os de Vigário (2007, 2003, 2001). Segundo Vigário (2003), quando falamos sobre Palavra Prosódica (ω), deve-se destacar ainda que esta pode subdividir-se em dois tipos: a *Palavra Prosódica Mínima* - a qual é dotada de apenas um acento primário e composta por estruturas incorporadas (palavras com sufixos ou hospedeiros mais enclíticos) ou estruturas adjungidas (palavras com prefixos ou hospedeiros mais proclíticos) - e a *Palavra Prosódica Máxima ou Composta* - a qual é formada por duas Palavras Prosódicas (caso das palavras compostas que não formam um sintagma fonológico), entretanto tem apenas um elemento proeminente que carrega a proeminência principal desse domínio. No caso dos advérbios estudados, essa proeminência principal se localizaria no elemento *-mente*.

As palavras prosódicas máximas subdividem-se em 6 tipos:

i) compostos morfossintáticos e algum composto sintático (palavra + palavra), como por exemplo, *salto alto* [[salto]W[alto]W]PWMAX, *verde-água* [[verde]W[água]W]PWMAX⁵;

ii) palavras derivadas com sufixos que constituem domínios de acento independentes de sua base, como *francamente* [[franca]W[mente]W]PWMAX;

iii) palavras derivadas com prefixos acentuados, como em *pré-estréia* [[pré]W[estréia]W]PWMAX;

iv) composto morfológicos (raiz+raiz), como *socioeconômico* [[sócio]W[econômico]W]PWMAX;

v) estruturas mesoclíticas, como *falar-te-ei* [[falar-te]W[ei]W]PWMAX; (vi) abreviações, como em *CD* [[se]W[de]W]PWMAX;

vii) sequência de Palavras Prosódicas consistindo de (a) pares de nomes de letras, como em *RN* [[erre]W[ene]W]PWMAX; (b) nome de letras seguidas por numerais, como em *P-dois* [[pe]W[dois]W]PWMAX; e (c) alguns numerais seguidos por palavras frequentes *horas* e *anos*, como em *onze horas* [[onze]W[horas]W]PWMAX.

Considerando-se os subtipos apresentados anteriormente, verifica-se que os advérbios focalizados em nosso estudo (advérbios em *-mente*) enquadram-se no subtipo

⁴ Esses conceitos serão mais bem discutidos na seção de descrição e análise dos dados, a partir dos exemplos dos advérbios mapeados no PA e no PB.

⁵ Em seu trabalho de 2001, Vigário afirma apenas que as construções *salto-alto* e *verde-água* não se comportam claramente como compostos, e nada aborda sobre o conceito de palavra prosódica máxima.

II: palavras derivadas com sufixos que constituem domínios de acento independentes de sua base, como será visto na seção de análise dos resultados.

Portanto, é possível compreender que a palavra fonológica (ω) é um constituinte extremamente importante para o tema desenvolvido neste artigo, pois o fator determinante para saber quando se está diante uma ω é a presença de um domínio acentual independente, ou seja, a presença de um acento primário de palavra. Ao definir o número de palavras fonológicas nas ocorrências mapeadas nas cantigas medievais, é possível classificá-las em formas simples ou compostas, determinando, assim, o estatuto prosódico dos advérbios em *-mente* no Português.

A Fonologia Métrica e as regras de atribuição do acento

Além de enfatizar os elementos que constituem uma sílaba, o modelo métrico trabalha ainda com fenômenos rítmicos, como o acento. De acordo com Hayes (1995, p.8, tradução nossa), a afirmação central da teoria métrica é a de que o acento é uma manifestação linguística da estrutura rítmica:

A afirmação central da teoria métrica do acento, discutida em Liberman 1975 e Liberman e Prince 1977, é que o acento é uma manifestação linguística da estrutura rítmica. Isto é, nas línguas acentuais, cada enunciado tem uma estrutura rítmica que atua como uma estrutura de organização para a realização fonética do enunciado fonológico. Uma razão para supor que o acento é ritmo linguístico é que o padrão acentual exhibe paralelos⁶ formais com estruturas rítmicas extralinguísticas como aquelas encontradas na música e no verso.⁷

Considerando que o acento pode ser definido como uma manifestação linguística da estrutura rítmica, Hayes (1995), embasado em Liberman (1975) e Liberman e Prince (1977), afirma que a teoria métrica postula que o acento não é um traço, mas sim um constituinte que pode ser representado em uma estrutura rítmica hierarquicamente organizada, uma vez que as línguas podem apresentar propriedades do acento que indiquem uma hierarquia. É o caso, por exemplo, da propriedade de distribuição rítmica (*Rhythmic Distribution*), que propõe que os acentos em uma sequência tendem

⁶ O fato de o padrão acentual apresentar paralelos formais com estruturas rítmicas extralinguísticas (música, versos) é algo que pode ser observado também nos trabalhos para o PA de Massini-Cagliari (1995, 2005) e Daniel Soares da Costa (2006, 2010) e que auxilia na determinação do estatuto prosódico das formas adverbiais em *-mente* no momento de origem da língua portuguesa.

⁷ Original: “The central claim of metrical stress theory, argued in Liberman 1975 and Liberman and Prince 1977, is that stress is the linguistic manifestation of rhythmic structure. That is, in stress languages, every utterance has a rhythmic structure which serves as an organizing framework for that utterance’s phonological and phonetic realization. One reason for supposing that stress is linguistic rhythm is that stress patterns exhibit substantial formal parallels with extra-linguistic rhythmic structures, such as those found in music and verse.” (HAYES, 1995, p.8).

a ocorrer em uma distância igual, criando padrões alternados e, ainda, a propriedade hierárquica do acento, na qual se observa que a maioria das línguas apresenta vários graus de acento: primário, secundário, terciário, entre outros.

Hayes (1995) apresenta ainda alguns tipos de regra de acento. O primeiro deles se refere à noção de acento fixo e acento livre. O primeiro apresenta localização previsível e deriva de alguma regra, como o acento em Espanhol, que é limitado às três últimas sílabas das palavras, enquanto que o segundo não apresenta localização previsível e é atribuído lexicalmente.

O segundo tipo de regra de acento é aquele que distingue acento rítmico de acento morfológico. O acento rítmico é baseado em fatores puramente fonológicos, como o peso silábico, e o acento morfológico é aquele que elucida a estrutura morfológica de uma palavra.

De acordo com Hayes (1995), há dois tipos de sistemas de acento morfológico: (1) o sistema de acento morfológico semelhante ao do inglês, no qual o acento principal é atribuído no nível do radical e a maioria dos afixos é subordinada a este acento principal, e (2) o sistema no qual o acento morfológico é resultado de uma interação complexa entre o tipo de radical (acentuado x não acentuado) e as propriedades dos afixos (afixos que podem ser inerentemente acentuados ou desacentuados, afixos que podem remover acentos dos domínios dos quais eles podem ser atribuídos, afixos que podem atribuir um acento à sílaba precedente).

Por fim, o terceiro tipo de regra de acento apresentado por Hayes (1995) é aquele que leva ou não em consideração a fronteira de palavra, por isso também chamado de *Bounded* e *Unbounded Stress* [acentuado limitado e ilimitado]. No sistema de acento limitado, os acentos são atribuídos dentro de uma determinada distância da fronteira de palavra ou de outro acento, como é o caso do acento de radical do inglês. Por outro lado, no sistema de acento ilimitado, os acentos podem cair em uma distância ilimitada a partir da fronteira ou outro acento, desde que tenham condições apropriadas para isso. Um exemplo desse sistema, segundo Hayes (1995), é o seguinte: a atribuição do acento pode ocorrer na sílaba mais pesada à direita da palavra. Se não é considerado o peso silábico⁸, o acento recai na sílaba inicial.

Ao observar os tipos de regras de acento apresentados por Hayes (1995), percebe-se que tanto a noção de acento rítmico quanto a de morfológico são importantes para o tema abordado neste artigo. Na formação dos advérbios em *-mente* pode-se observar a interação citada por Hayes (1995), na qual *-mente*, que é um “afixo” (utilizando termos morfológicos tradicionais) recebe acento na penúltima sílaba por razões rítmicas e ao se unir a uma base (em todos os casos mapeados, uma palavra pronta, como em “fremosamente” – exemplo (3), em que o caráter “pronto”, ou seja, já flexionado, da primeira base pode ser comprovado pela presença da marca de feminino singular), pode manter o acento da base ou deslocá-lo, como será visto com mais detalhes na próxima seção.

⁸ O peso silábico é atribuído a partir da noção de sílabas pesadas (-) x sílabas leves (°).

Os advérbios em *–mente*: aspectos rítmicos

O intuito desta seção é realizar uma análise dos dados encontrados durante o mapeamento das formas adverbiais em *–mente* nas cantigas medievais, a citar as cantigas de Santa Maria, as de escárnio e maldizer, as cantigas de amor e também as cantigas de amigo, totalizando 175 ocorrências. Além disso, juntamente com os dados das cantigas medievais, são apresentados exemplos comparativos extraídos do *Corpus do Português*, os quais trazem ocorrências da sincronia atual.

A descrição e análise dos dados do PA foi iniciada com a divisão das ocorrências de advérbios em *–mente* em dois grupos: as ocorrências que mantêm o acento da base ao se adjungir *–mente* (grupo 1) e as ocorrências que deslocam este acento (grupo 2), como é possível verificar a seguir:⁹

(2)	(3)
Grupo 1	Grupo 2
abertamente	comūalmente
affcadamente	lealmente
alongadamente	mortalmente
apostamente	naturalmente
apressurosamente	sotilmente
avondadamente	
brevemente	
certamente	
compridamente	
cruamente	
dereitamente	
devotamente	
enganosamente	
esforçadamente	
espessamente	
falsamente	
feramente	
firmemente	
fortemente	
francamente	
fremosamente	
inteiramente	
ligeiramente	

⁹ Massini-Cagliari (2015, 2005, 1999, 1995) considera que o acento proparoxítono é raríssimo no PA, não podendo, inclusive, ser encontrado no *corpus* das cantigas de amigo. Reforçando os resultados alcançados anteriormente pela autora, não foram encontradas bases proparoxítonas na formação de advérbios em *–mente* no *corpus* considerado como base para esta pesquisa.

malamente
 maravilhosamente
 mederosamente
 omildosamente
 onrradamente
 ousadamente
 primeiramente
 quitamente
 ricamente
 saborosamente
 seguramente
 simplesmente
 soberviosamente
 verdadeiramente
 vergonhosamente
 vilanamente

Os exemplos mostram que a maioria das ocorrências mapeadas nas Cantigas Medievais pertence ao Grupo 1, advérbios que mantêm o acento da base. Observa-se a seguir a escansão de algumas delas como forma de comprovar a manutenção de tal acento na base.

(4)

Cantiga de Santa Maria 205, versos 7-11

“Ca/a/ques/tas/ du/as/cou/sas | fá/zen/ mui/con/pri/da/men/te 3-5-7| 1-3-5-7
 ga/a/nnar/ a/mor/ e/ gra/ça | de/la/, se/ de/vo/ta/men/te 1-3-5-7| 1-5-7
 se/ fá/zen/ e/ co/mo/ de/ven;| e/ a/ssi/ a/ber/ta/men/te 2-5-7| 1-3-5-7
 pa/re/ce/ a/ ssa/ ver/tu/de | so/bre/ to/d’ o/me/ coi/ta/do. 2-5-7| 1-3-4-7
 O/ra/çon/ con/ pi/a/da/de | o/e/ a/ Vir/gen/ de/ gra/do...” 1-3-5-7| 1-4-7

(METTMANN, 1988, p.251).

(5)

Cantiga de Santa Maria 341, versos 55-58

“Des/que/a/ques/t’ ou/ve/ di/to, | lo/g’ an/te/to/da/ a/ gen/te 1-4-5-7| 1-2-4-7
 so/biu/ en/ci/ma/ da/ pe/na, | cor/ren/do/ es/for/ça/da/men/te, 2-4-7| 2-6-8
 e/di/ss’ a/mui/gran/des/vo/zes:| “Ma/dre/da/quel/que/non/men/te, 2-5-7| 1-4-7
 val/ – me/, ca/ tu/ sen/pre/ va/les | a/os/ que/ tor/to/ non/ fá/zen.” 5-7| 1-4-7

(METTMANN, 1989, p.191).

(6)

Cantiga de Santa Maria 309, versos 35-36

“E/ po/ren/ te/ ro/gu’ e/ man/do | que/ di/gas/ a/ es/ta/ gen/te 3-5-7| 2-5-7
de/ Ro/ma/ que/ mia/ ei/gre/ja | fa/çan/ lo/go/ man/te/nen/te 2-5-7| 1-3-5-7
u/ vi/ren/ me/an/t’ a/gos/to | ca/er/ ne/v’ es/pe/ssa/men/te, 2-5-7| 2-3-5-7
ca/a/ly/ quer/o/meu/Fi/llo | Jhe/su/-Cris/t, e/ Deus/ seu/ Pa/dre. 3-4-6-7|2-3-5-7

(METTMANN, 1989, p.115).

No exemplo (4), constatam-se três ocorrências com advérbios em *–mente*: *compridamente*, *devotamente* e *abertamente*, todas em posição de rima. Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (1998), as palavras em posição de rima são portadoras do acento mais forte do verso. Logo, ao observar a metrificação do verso no qual essas ocorrências aparecem, tem-se o acento mais forte na última sílaba poética *men*, como mostrou o exemplo anterior. Verifica-se ainda por meio deste exemplo que todos os versos apresentam sete sílabas poéticas e que as tônicas na maioria deles recaem em 1-3-5-7. Para a marcação das tônicas foram seguidos os preceitos de versificação do período, estabelecidos a partir da leitura da *Poética fragmentária* e dos manuais consultados, para auxiliar na escansão dos versos. Um fato muito interessante verificado aponta para a existência de duas proeminências prosódicas nessas ocorrências, uma vez que por meio da metrificação percebe-se que as tônicas recaem sempre na quinta e na sétima sílabas poéticas. Isto significa que nos versos em que se encontram os advérbios em *–mente* tais tônicas estão na mesma posição da palavra (*compridamente*, *devotamente* e *abertamente*), ou seja, as duas proeminências localizam-se em *–mente* e na palavra que serviu de base para a formação do advérbio.

Comparando as informações obtidas a partir do trabalho de Daniel Soares da Costa (2010) com a escansão dos versos em que aparecem os advérbios em questão, percebe-se que, nas ocorrências focalizadas, os acentos das bases derivacionais (*comprida*, *devota* e *aberta*) foram mantidos, mesmo após a adjunção do elemento *–mente*. O mesmo ocorreu nos exemplos (5) e (6), com as palavras *esforçadamente* e *espessamente*, as quais mantiveram o acento de suas bases, respectivamente, nas sílabas *ça* e *pe*.

Sendo assim, tomando como base Hayes (1995), essas ocorrências do grupo 1 fariam parte do sistema de acento rítmico, visto que as bases formadoras das ocorrências do grupo 1 são todas paroxítonas terminadas em sílaba leve (padrão de acentuação dos não nomes do PA, segundo MASSINI-CAGLIARI, 1999) e, por isso, tendem a atrair o acento para a penúltima sílaba da palavra.

Deve-se destacar ainda que, como o acento da base dessas ocorrências não sofre choque acentual com o acento do elemento *–mente*, não há necessidade do deslocamento do acento da base. Logo, pode-se inferir que as ocorrências do grupo 1 (que mantêm o acento da base) são portadoras de dois acentos lexicais: o da base e o da forma *–mente*. Isto indica que cada uma dessas partes constitutivas dos advérbios em *–mente*

seria uma palavra fonológica distinta, fato este que será discutido com mais detalhes na próxima seção.

Para o PB, observa-se situação semelhante com algumas ocorrências encontradas nos poemas da literatura de cordel. Vejamos alguns exemplos:

- (7)
- | | |
|--------------------------------|---------|
| “As/ da/mas/ da/ al/ta/ côr/te | 2-5-7 |
| tra/ja/vam/ de/cen/te/men/te | 2-5-7 |
| tô/da/ cor/te im/pe/ri/al | 1-3-6 |
| es/pe/ra/va im/pa/ci/en/te | 1-3-5-7 |
| [...]” | |

(LIMA apud LOPES, 1982, p.28).

- (8)
- | | |
|----------------------------------|-------|
| “No/ di/a/ se/guin/te a/ voz | 2-5-7 |
| da/ la/go/a/ no/va/men/te | 3-5-7 |
| di/sse a/ Jo/ão/: te/ pre/pa/ra | 1-4-7 |
| [...] | |
| pe/ço/ por/ fa/vor/ não/ dur/mas | 1-5-7 |
| fa/ças/ por/ ser/ di/li/gen/te”. | 1-4-7 |

(SILVA apud LOPES, 1982, p.7).

Nos exemplos (7) e (8), constata-se duas ocorrências com advérbios em *–mente*: *decentemente* e *novamente*, todas em posição de rima. Verifica-se, por meio destes exemplos, que a maior parte dos versos apresenta sete sílabas poéticas e que as tônicas, na maioria deles, recaem em 1-3-5-7, ou seja, é favorecido um padrão rítmico alternante. Observa-se também que a escansão em sílabas poéticas nos aponta para a existência de duas proeminências prosódicas nessas ocorrências, uma vez que, recaindo as sílabas tônicas na maioria das vezes em 5 e 7, as duas proeminências localizam-se em *–mente* e na palavra que serviu de base para a formação do advérbio (*decentemente* e *novamente*).

Com a escansão realizada, percebe-se ainda que, nas ocorrências os acentos das bases derivacionais (*decente* e *nova*) foram mantidos, mesmo após a adjunção do elemento *–mente*.

Passemos agora à análise das formas adverbiais do grupo 2 (as que deslocam o acento da base), iniciando pela metrficação de tais ocorrências:

(9)

Cantiga de Santa Maria 247, versos 36-39

“A/ques/to/viu/ben/a/gen/te | mui/ gran/de/que/ y/es/ta/va, 2-4-5-7| 1-2-5-7
que/ to/da/ co/mu/nal/men/te | San/ta/ Ma/ri/a/ lo/a/va 2-4-7| 1-4-7
que/ tal/ mi/ra/gre/ fe/ze/ra; | e/ a/ mo/ça/ y/ fi/ca/va 2-4-7| 1-3-5-7
va/rren/do/ sem/pr’a/ei/gre/ja |co/mo/ lle/ fô/ra/ man/da/do.” 2-4-7| 1-4-7

(METTMANN, 1988, p.346).

(10)

Cantiga de amor 307, versos 31-35

“Por/que/ sol/ di/zer/ a/ gen/te 2-3-5-7
do/ que/ a/ma/ le/al /men/te: 2-3-5-7
«se/s’én/ non/ quer/ en/fa/dar, 1-3-4-7
na/ci/ma/gua/lax/don/pren/de,» 2-4-6-7
a/m’eu/ e/ sir/vo/ por/ en/de.” 2-4-7

(MICHAËLIS DE VASCONCELOS, 1904, p.614-615).

Nos exemplos (9) e (10), observam-se duas ocorrências com advérbios formados pelo elemento *-mente*: *comuãlmente* (correntemente) e *lealmente*. Ao consultar o trabalho de Daniel Soares da Costa (2010) juntamente com as escansões realizadas acima, percebe-se que em tais ocorrências o acento das bases derivacionais (*comuãl* e *leál*) não foi mantido após a adjunção de *-mente*, embora estas bases formadoras desses advérbios sejam oxítonas, terminadas por sílaba travada (sílabas com consoante) e, portanto, atraíam o acento lexical para si.

O que ocorreu nas escansões anteriores foi um deslocamento do acento para a sílaba anterior devido ao choque acentual (*stress clash*) do acento da base com o acento do elemento *-mente*. Ao fazer algumas reflexões a respeito disso, pode-se inferir que, se ocorreu um choque acentual, é porque na verdade, em um primeiro momento, o acento das bases foi mantido e, por questões de euritmia da língua, deslocado em um segundo momento. Sendo assim, pode-se afirmar que as ocorrências do grupo 2 deslocam o acento da base justamente porque, em um primeiro momento, mantêm tal acento e, por questões rítmicas (choque acentual), acabam por deslocá-lo. Fato semelhante ocorre no PB, como já mostraram os trabalhos de Lee (1995) e Basílio (2006); é possível observar essa semelhança de comportamento em ocorrências de advérbios em *-mente* extraídas de alguns poemas da já citada coletânea da literatura de cordel.

(11)

“Cho/ran/do/ di/zi/a/ e/la	2-5-7
oh!/ meu/ Deus/, oh!/ pai/ cle/men/te	1-3-5-7
tra/zei/ con/fôr/to e/ con/sô/lo	1-4-7
a/ u/ma/ po/bre i/no/cen/te	2-4-7
que/ sem/ fa/zer/ mal / a/ nin/guém	2-5-8
vi/ve a/ so/frer/ cru/el/men/te”.	1-4-5-7

(MELO apud LOPES, 1982, p.376).

(12)

“Com/ e/ssa/ ra/pa/zi/a/da	2-5-7
é/ que/ an/do a/tu/al/men/te	1-3-5-7
o/ mais/ fra/co/ do/ meu/ gru/po	1-3-7
bri/ga/ com/ dez/ e/ não/ sen/te”.	1-4-7

(SILVA apud LOPES, 1982, p.411).

Os exemplos (11) e (12) mostram duas ocorrências com advérbios formados pelo elemento *-mente*: *cruelmente* e *atualmente*. Com as escansões realizadas acima, percebe-se que em tais ocorrências o acento das bases derivacionais (*crué*l e *atuá*l) não foi mantido após a adjunção de *-mente*, embora estas bases formadoras desses advérbios sejam oxítonas, terminadas por sílaba travada (sílaba com consoante) e, portanto, atraíam o acento lexical para si. Sendo assim, pode-se dizer que a formas adverbiais do grupo 2, tanto em PA quanto em PB, podem ser realizadas foneticamente com dois acentos: um lexical, na sílaba *men*, e outro secundário, em alguma das sílabas da base.

O acento secundário, segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2001), é uma proeminência prosódica que pode ocorrer ou por efeito das regras de eurrítmia da língua ou por fatores lexicais. No caso dos advérbios enfocados neste estudo, o acento secundário ocorre por fatores lexicais (como foi visto pelo exemplo das palavras do grupo 2), pois a ocorrência de tal acento é dada pela estrutura morfológica da palavra, no momento de formação desses advérbios. Já o acento secundário por eurrítmia (acento secundário rítmico) ocorre, pois:

Como, em português, uma seqüência muito longa de sílabas átonas não é aceitável, algumas dessas sílabas passam a ter um reforço extra, formando uma onda rítmica mais regular. Dessa forma, a ocorrência de acentos secundários pode ser considerada um efeito de regras de eurrítmia da língua. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p.114).

Sobre o acento secundário, Costa (2010) afirma ainda que, quando há o encontro de dois acentos em PA, o sistema linguístico dessa fase da língua portuguesa prefere um padrão binário, ou seja, “os acentos secundários ocorrem em um intervalo bastante

regular, a cada segunda sílaba” (COSTA, 2010, p.179). E é justamente isso que se observa nos exemplos do grupo 2, como na palavra *lealmente*. Percebe-se que o acento secundário recai sobre a segunda sílaba antes da tônica, ou seja, na sílaba *le*. Nessa formação o acento secundário não é realizado foneticamente sobre o acento da própria base, uma vez que, originalmente, o acento da base se encontra na sílaba *al*. Devido ao choque acentual entre o elemento *-mente* e o acento de palavra da base na sílaba *al*, há o deslocamento da posição do acento desta sílaba para a sílaba *le*.

A fim de melhor ilustrar algumas questões relacionadas ao deslocamento ou não do acento ocorrido das formas adverbiais mapeadas nos *corpora*, passemos agora à representação de algumas delas, tanto as do grupo 1 (advérbios que mantêm o acento da base), quanto as do grupo 2 (advérbios que deslocam o acento da base), por meio das grades métricas parentetizadas. Começemos pelas ocorrências do grupo 1, em que as proeminências da linha 0 representam, ao mesmo tempo, o pé que dá suporte ao acento principal, gerado pela regra de acento principal, não iterativa, e, com relação à primeira palavra, também os pés que dão suporte às proeminências secundárias, contruídas a partir de uma regra iterativa (COLLISCHONN, 1994).

(13)

(			x	)	linha 2
(	x	)	(x	)	linha 1
(x)	(x	.)	(x	.)	linha 0
a	ber	ta	men	te	

(14)

(			x	)	linha 2
(	x	)	(x	)	linha 1
(x)	(x	.)	(x	.)	linha 0
de	vo	ta	men	te	

(15)

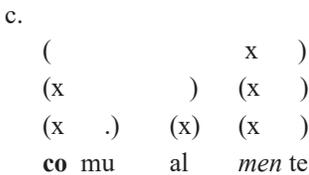
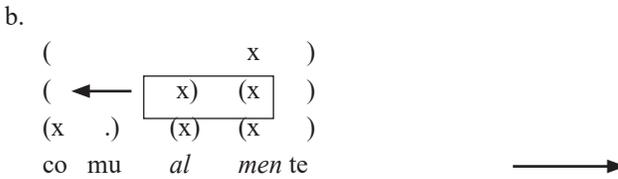
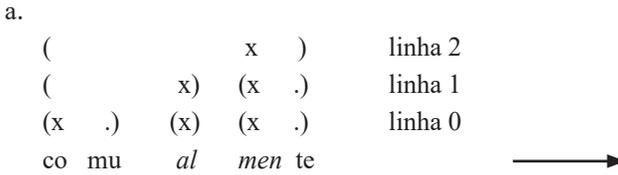
(			x	)	linha 2
(	x	)	(x	)	linha 1
(x)	(x	.)	(x	.)	linha 0
es	pe	ssa	men	te	

Os exemplos anteriores mostram que na linha 0 tem-se o nível do pé, na linha 1 o nível da palavra e na linha 2 o nível que se estabelece a proeminência entre as bases. A linha 1 particularmente é importante para este estudo, uma vez que é nela que se observa a presença de duas palavras distintas, com acentos independentes. Por serem ocorrências do grupo 1, constata-se ainda na linha 1 que os acentos das bases foram

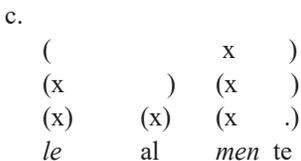
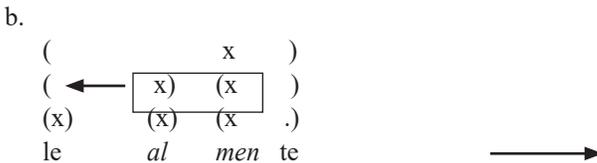
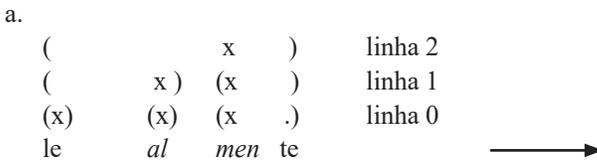
mantidos em cada uma das ocorrências expostas, uma vez que não há necessidade de deslocamento, já que *não* ocorre colisão acentual.

Observemos a partir deste momento as grades parentetizadas de algumas das ocorrências do grupo 2:

(16)



(17)



As grades anteriores mostram as etapas de aplicação da *Regra do Mova X*, de Hayes (1995), utilizada quando há um choque acentual no momento de formação de uma determinada estrutura na língua. Na etapa b, linha 1, constata-se o choque acentual entre a última sílaba da base e a sílaba *men* de *-mente*. A fim de resolver o choque entre acentos, verifica-se na etapa c, linha 1, o deslocamento do acento da base para uma sílaba mais à esquerda da palavra.

Foi visto que tanto as ocorrências adverbiais que mantêm o acento da base como as que deslocam apresentam em sua formação duas palavras fonológicas distintas, com acentos independentes. Na próxima seção, serão apresentados vários argumentos que comprovam a existência de duas palavras prosódicas distintas na estrutura dos advérbios em *-mente*.

Outro fato que permite afirmar que tais advérbios apresentam ω diferentes é o tipo de pé métrico que se observa nas ocorrências adverbiais, sobretudo com relação ao elemento *-mente*, cujo estatuto sufixal pode ser questionado. No caso deste estudo, observa-se que as bases formadoras dos advérbios e o elemento *mente* apresentam cada uma delas um pé e, conseqüentemente, um acento, como mostra o exemplo a seguir:

(18) fremosa mente
 (x .) (x .)
 ˘ ˘ ˘ ˘

O tipo de pé observado, tanto das bases quanto de *mente*, é o *troqueu moraico*, pé canônico do português, inclusive do PA (MASSINI-CAGLIARI, 1995). O *troqueu moraico* é um tipo de pé que apresenta cabeça à esquerda e que leva em consideração o peso silábico, como é o caso de *-mente*, no qual se tem o cabeça à esquerda (na sílaba *men*) e, devido ao fato de a última sílaba (*te*) ser leve, a penúltima (*men*) é regularmente acentuada. No caso das bases, as que não deslocam o acento (as do grupo 1) apresentam o tipo canônico dos não verbos em PA: paroxítonas terminadas em sílaba leve. Por outro lado, as bases formadoras dos advérbios pertencentes ao grupo 2 são oxítonas terminadas por sílaba travada e, por isso, apresentam o acento nesta sílaba. Desta forma, as ocorrências dos advérbios estudados mostram que o PA era sensível à quantidade silábica na construção dos pés, isto é, o peso silábico é que determinava a posição do acento. Portanto, como foi verificado até o momento, se cada uma das partes constituintes dos advérbios em *-mente* forma pés separados, com acentos individuais, logo, cada uma dessas partes é uma palavra fonológica distinta.

Pode-se afirmar ainda que o deslocamento acentual ocorrido devido ao choque de acentos é similar ao que ocorre também em sintagmas. Vejamos um exemplo disso a partir do sintagma Jornal Hoje, proferido todos os dias pela apresentadora Sandra Annenberg, do jornal televisivo *Jornal Hoje*. Neste sintagma, observa-se a atribuição de dois acentos de palavra independentes: um na sílaba *nal*, de *jornal*, e outro na sílaba *ho*, de *hoje*. Ao formar o sintagma, ocorre um choque de acentos entre essas sílabas e,

consequentemente, um deslocamento do acento da sílaba *nal* para a sílaba *or*, como mostra o esquema a seguir:

(19)
Jornál Hóje → Jòrnal Hóje

Outros exemplos de sintagmas semelhantes ao citado anteriormente são:

(20)
computadór rápido → compùtador rápido ou còmputador rápido
anél gránde → ànel gránde

Portanto, percebe-se que os sintagmas expostos nos exemplos (19) e (20) apresentam comportamento semelhante aos advérbios em *-mente* do grupo 2, uma vez que, assim como tais advérbios, os sintagmas sofrem choque acentual que é resolvido por meio do deslocamento do acento de uma das sílabas mais à direita para uma das sílabas mais à esquerda. Sendo assim, se as formas adverbiais em *-mente* apresentam o mesmo tipo de deslocamento acentual dos sintagmas (estruturas com dois acentos), pode-se inferir que tal fato é apenas mais um argumento para se considerar tais advérbios estruturas com acentos independentes. Contudo, deve-se ressaltar que, diferentemente dos sintagmas, os advérbios em *-mente* não apresentam flexão de número entre as suas partes e, devido a isso, não podem ser inseridos no grupo de sintagmas do português, mas sim dentro do grupo de estruturas com duas palavras fonológicas distintas, ou seja, palavras com acentos independentes e que podem ser classificadas como compostas, do ponto de vista prosódico.

Os advérbios em *-mente*: estatuto prosódico

Nesta seção, apresentam-se a descrição e análise a que se chegou sobre o estatuto prosódico das formas adverbiais em *-mente*, tanto no PA quanto no Português atual.

Primeiramente, são expostos aspectos da teoria prosódica capazes de descrever algumas características do elemento *-mente*.

Foi visto na seção dedicada à teoria da Fonologia Prosódica que Selkirk (1984), ao estudar o acento de palavra no inglês, embasa-se no conceito de afixos neutros (*Neutral affixes*) e afixos não neutros (*Nonneutral affixes*). Estes últimos sempre estão dentro das palavras, por isso são chamados também de *root affixes*. Por outro lado, os afixos neutros sempre estão fora dos afixos não neutros, ou seja, não se adjungem a uma base, mas sim a uma palavra, sendo denominados de *word affixes*, mas as palavras nem sempre estão dentro das raízes apenas dentro de outras palavras.

Tomando como base a ideia de Selkirk (1984) para os afixos do inglês, pode-se pensar em algo semelhante para *-mente* em português, uma vez que tal afixo poderia

ser um afixo neutro, ou seja, é *irmão* da categoria palavra, pois não aparece dentro das raízes, ou seja, é uma subcategoria para categorias do tipo palavra, como é possível conferir nos exemplos abaixo, tanto para o PA quanto para o Português atual:

(21)

	PA		Português atual
abertamente	→ *abert mentea	abertamente	→ *abert mentea
certamente	→ *cert mentea	certamente	→ *cert mentea
fremosamente	→ *fremos mentea	formosamente	→ *formos mentea
saborosamente	→ *saboros mentea	saborosamente	→ *saboros mentea

Com relação aos afixos neutros e não neutros, Selkirk (1984) afirma ainda que os não neutros (*root affixes*) estão dentro do padrão canônico de acento do inglês, uma vez que podem ser adjungidos antes da regra de atribuição de acento, ou seja, no interior da palavra. Por outro lado, os afixos neutros (*word affixes*) não seguem esse padrão, podendo ser adjungidos depois da aplicação da regra de acento. Isso quer dizer que a atribuição do acento nas palavras formadas por esses afixos não ocorre no interior da palavra formada, mas sim entre palavras.

Logo, pode-se pensar que o “afixo” *-mente*, formador dos advérbios estudados neste trabalho, ao ser um afixo neutro, *irmão* da categoria palavra, pode ter um domínio acentual independente e, conseqüentemente, ao se adjungir a bases já flexionadas (também com acentos próprios), formar elementos compostos, do ponto de vista prosódico, pois a *Regra de Atribuição do Acento* ocorre entre palavras prosódicas distintas, como será observado mais adiante.

Foi visto ainda que a palavra fonológica (ω) é o constituinte prosódico que representa a relação entre os componentes morfológicos e fonológicos. Segundo Nespor e Vogel (1986), as noções morfológicas utilizadas para discutir a formação de palavra prosódica não são as mesmas em todas as línguas. Sendo assim, dependendo da língua em estudo, o domínio para a definição de palavra prosódica leva em consideração aspectos diversos.

Uma palavra fonológica pode ter como domínio Q, ou seja, um nó sintático terminal. Mas também, segundo Nespor e Vogel (1986), pode apresentar como domínio: (a) uma raiz; (b) algum elemento identificado por critérios morfológicos e/ou fonológicos; (c) algum elemento marcado com o diacrítico [+W]; (d) qualquer elemento solto dentro de Q que faz parte da ω adjacente mais próxima da raiz.

Tomando como base o conceito de domínio exposto no parágrafo anterior, pode-se pensar que, no caso deste estudo, o domínio pertinente poderia ser: (b) algum elemento identificado por critérios morfológicos e/ou fonológicos, uma vez que as bases formadoras dos advérbios em *-mente* teriam como critérios morfológicos o fato de serem adjetivas com ou sem marca de flexão de gênero e o acento em *-mente* teria como critério fonológico o fato de ser uma estrutura que forma um pé¹⁰ - *troqueu moraiço*,

¹⁰ Para maiores informações sobre o pé métrico no contexto dos advérbios em *-mente*, conferir seção anterior, referente à análise dessas formas adverbiais à luz da teoria da Fonologia Métrica.

como visto na seção anterior. Sendo assim, levando em consideração tal teoria do domínio de ω , é possível supor que os advérbios em *-mente* investigados por este estudo podem ser considerados elementos que são formados por partes independentes entre si, em que a *Regra de Atribuição do Acento* atua em domínios distintos: nas bases já flexionadas e no “sufixo” *-mente*. Logo, cada uma das partes pode ser considerada uma palavra fonológica distinta.

Com relação ainda ao domínio da palavra prosódica, Nespor e Vogel (1986) afirmam que as sílabas e os pés podem ser reajustados em ω . Apesar de ser afirmado que não há isomorfismo entre estrutura prosódica e estrutura morfossintática, observa-se em algumas línguas tal isomorfismo entre palavra prosódica e palavra morfológica (W). Constatou-se, com a coleta dos dados que, no caso da maioria das bases dos advérbios em *-mente*, isso acontece também, tanto em PA como em PB:

(22)

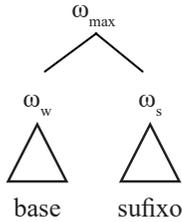
[[aberta]_w]_{PW}
 [[fremosa]_w]_{PW}
 [[leal]_w]_{PW}
 [[natural]_w]_{PW}

As bases expostas nos exemplos anteriores podem mostrar a independência fonológica existente nelas, uma vez que, se tais bases são palavras fonológicas, torna-se evidente a presença de um acento primário naquelas e, como visto na seção sobre palavra prosódica, *um dos critérios de delimitação de palavra prosódica é a presença de um acento de palavra*. Logo, pode-se inferir que as bases adjetivas formadoras dos advérbios em *-mente*, quer sejam femininas, quer sejam sem flexão aparente de gênero, eram em PA e são em PB portadoras de um acento próprio e, conseqüentemente, independentes do ponto de vista prosódico, visto que são por si sós palavras fonológicas.

Como já exposto, a Palavra Prosódica (ω) pode subdividir-se, segundo Vigário (2003), em dois tipos: a *Palavra Prosódica Mínima* - a qual é dotada de apenas um acento primário e composta por estruturas incorporadas (palavras com sufixos ou hospedeiros mais enclíticos) ou estruturas adjungidas (palavras com prefixos ou hospedeiros mais proclíticos) - e a *Palavra Prosódica Máxima ou Composta* - a qual é formada por duas Palavras Prosódicas (caso das palavras compostas que não formam um sintagma fonológico), entretanto tem apenas um elemento proeminente que carrega a proeminência principal desse domínio.

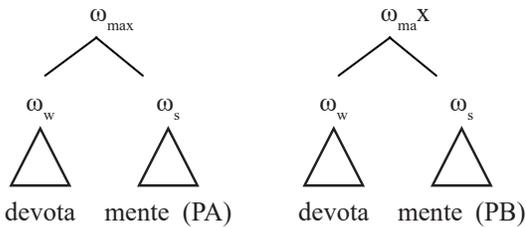
No caso dos advérbios estudados, observa-se que tais formas adverbiais apresentam a palavra prosódica máxima ou composta, mais precisamente o subtipo II: palavras derivadas com sufixos que constituem domínios de acento independentes de sua base, como “francamente” [[franca]W[mente]W]PWMAX, como mostra a representação a seguir, extraída de Vigário (2003, p.227):

(23)

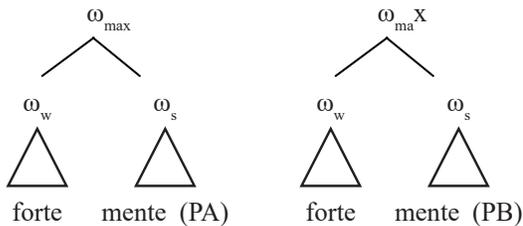


Para o PA e o PB, constata-se a mesma estrutura proposta acima por Vigário (2003, p.227):

(24)



(25)



Os exemplos anteriores mostram que, na formação dos advérbios em *-mente* no Português, tem-se dentro da Palavra Prosódica Máxima um elemento mais proeminente localizado à direita dessas formas, no caso *-mente*. Com isso, pode-se supor que esse elemento é portador do acento de palavra ou o acento principal. Observa-se ainda que a palavra prosódica máxima traz uma proeminência mais fraca, representada por ω_w , que se encontra nas bases formadoras desses advérbios.

Ainda sobre palavra fonológica, Vigário (2007) afirma que, quando há tal relação de dominância entre duas palavras prosódicas, tem-se o que a autora denomina de *Grupo de Palavra Prosódica*. Dentre os constituintes que integram este grupo, citam-se: palavras derivadas com sufixos que formam domínios de acento lexical independentes da sua base, palavras derivadas com prefixos acentuados, compostos morfológicos,

compostos morfossintáticos, alguns compostos sintáticos, estruturas mesoclíticas, siglas, pronúncia de sequências de letras, sequências de letras e números e certas sequências de numerais e nomes.¹¹

Embasada nesta proposta de Vigário (2007) sobre *Grupo de Palavra Prosódica*, Ferreira (2012) propõe uma divisão dos afixos do Português em afixos primários e afixos secundários. Segundo a autora (FERREIRA, 2012), os afixos secundários, como *-mente* só podem ser adjungidos após os sufixos flexionais. Por exemplo, em uma ocorrência como *fremosamente*, constata-se que o sufixo flexional de gênero aparece antes do sufixo *-mente*: *fremos-a-mente*. Esse mesmo raciocínio vale para os advérbios formados por bases não femininas, como *lealmente*, em que o morfema flexional zero (\emptyset) para gênero não ocorre no final da palavra, mas sim antes da adjunção do sufixo *-mente*: *leal- \emptyset -mente*. Este fato mostra que não estamos diante de um processo de derivação sufixal, mas sim diante de palavras independentes e que tendem a ser classificadas como compostas, do ponto de vista fonológico.

Observaram-se até o momento dois conceitos importantes relacionados à palavra prosódica e que servem de diagnóstico para a delimitação deste constituinte prosódico: o domínio e a atribuição do acento de palavra. Além desses, há outros diagnósticos para a delimitação de palavra prosódica como: as generalizações fonotáticas, o apagamento sob identidade, *clipping*, requerimento de palavra mínima e silabificação. Ressalta-se que, no caso desta pesquisa, dentre os critérios para delimitação de ω citados anteriormente, testamos apenas o critério de apagamento sob identidade, pois outros fenômenos puramente fonológicos não foram encontrados na formação dos advérbios em *-mente* no PA.

O apagamento sob identidade é um processo no qual um elemento dentro de palavras complexas em estruturas coordenadas pode ser apagado sem trazer prejuízos ao entendimento da estrutura. Se esse elemento pode ser omitido em uma determinada sequência, pode evidenciar que estamos diante de uma palavra prosódica independente. A respeito disso, grande parte da literatura especializada (BECHARA, 2005; BASÍLIO, 2006; COSTA, J., 2008) afirma ser *-mente* no PB um elemento passível de apagamento em estruturas como: *Ele chegou vagarosa e tranquilamente*. Para o PA, não foi possível aplicar este critério às formas adverbiais mapeadas, uma vez que, apesar de os dados mapeados nas cantigas medievais fornecerem uma estrutura coordenativa, o primeiro advérbio na coordenação (*bem* e *mal*) – como mostram os exemplos abaixo - *NÃO* apresenta a terminação *-mente* (**malmente* e **benmente*), fato este que nos leva a não utilizar este critério para a definição de elementos autônomos na formação dos advérbios em *-mente* no período arcaico da língua portuguesa.

¹¹ Massini-Cagliari (1992, p.130) mostra que a pronúncia dessas sequências forma compostos no PB.

(26)

Cantiga de Santa Maria 192, versos 46-48

“Ena Groriosa,
e a razoar
mal e soberviosamente...”

(METTMANN, 1988, p.220).

(27)

Cantiga de Santa Maria 305, versos 72-73

“[...] per que sempre viviria
ben e avondadamente...”

(METTMANN, 1989, p.108).

(28)

Cantiga de Santa Maria 335, versos 51-52

“[...] mas ele per sy fez as papas
mui *ben e apostamente...*”

(METTMANN, 1989, p.176).

(29)

Cantiga de Santa Maria 369, versos 47-48

“[...] e pagaron seus dynneyros
ben e muy compridamente...”

(METTMANN, 1989, p.251).

Até o momento, a presente seção descreveu e discutiu evidências que levam a afirmar que os advérbios em *-mente*, tanto em PA quanto em PB, são formados por palavras independentes, do ponto de vista prosódico. Porém, deve-se destacar que, dentre as ocorrências mapeadas, há uma que chamou atenção devido à sua estrutura. Trata-se da forma *bõa mente*. Todas as vezes que tal ocorrência foi mapeada, constatou-se juntamente a ela a presença da preposição *de*, como mostra exemplo a seguir, fato este que não ocorreu com as outras formas adverbiais mapeadas.

(30)

Cantiga de Santa Maria 67, versos 26-30

“E v̄eo pera el logo | manss’ e en bon contenente,
e disse: «Sennor, queredede | que seja vosso sergente,
e o serviço dos pobres | vos farei **de b̄oa mente**,
pois vejo que vos queredes | e fazedes y bondade;
A Reynna gloriosa | tant’ é de gran santidade...”

(METTMANN, 1986, p.226).

Observando o exemplo (30), percebe-se que a expressão *de b̄oa mente* tem como significado *de boa vontade*, fato este que mostra já no nível semântico que esta forma não corresponde a um advérbio de modo.

Tomando como base Toneli (2009), pode-se inferir que a presença da preposição *de* (uma palavra funcional e, portanto, prosodizada como clítico, já que não forma um pé e não recebe acento primário) pode indicar que estamos diante de um sintagma fonológico. Ao observar atentamente a estrutura acima, pode-se classificar o *de* da forma *de boa mente* como um clítico livre, pois tal palavra é diretamente ligada ao sintagma fonológico, não sendo adjungida à palavra prosódica ou mesmo incorporada a ela, como mostra a estrutura a seguir:

(31)

(func (lex)PW)PPh
(de (b̄oa)PW (mente)PW)PPh

Retomando Toneli (2009), constata-se que há algumas Restrições de Alinhamento da Palavra Prosódica e, partindo de tais restrições, pode-se afirmar que para delimitar uma Palavra Prosódica, sua fronteira esquerda (L) deve coincidir com a fronteira esquerda de alguma palavra lexical (Lex). Considerando o estudo da autora, a diferença entre uma palavra lexical e uma palavra funcional é que as palavras funcionais não têm o estatuto de Palavra Prosódica na representação fonológica. Sendo assim, pode-se pensar que no caso da estrutura *de b̄oa mente* a preposição *de* não teria o estatuto de palavra prosódica, porque sendo uma palavra funcional, sua fronteira não está alinhada com a fronteira da palavra prosódica *boa* e, conseqüentemente, tal estrutura poderia ser considerada um sintagma fonológico.

Ao término desta seção, foi possível inferir que tanto as ocorrências de advérbios em *-mente* no PA quanto as no PB apresentam algumas evidências para serem classificadas como formas independentes, autônomas. Uma delas diz respeito ao fato de essas formas apresentarem na maioria dos casos mapeados a seguinte estrutura morfológica: base adjetiva feminina + *-mente*. A partir disso, tomando como base a ideia de Selkirk (1984) para os afixos do inglês, pode-se pensar em algo semelhante para *-mente* em português, uma vez que tal afixo poderia ser um afixo neutro, ou seja, é

irmão da categoria palavra, pois não aparece dentro das raízes; é uma subcategoria para categorias do tipo palavra. Sendo assim, pode ter um domínio acentual independente e, conseqüentemente, ao se adjungir a bases já flexionadas (também com acentos próprios), formar elementos compostos, do ponto de vista prosódico, uma vez que a *Regra de Atribuição do Acento* ocorre entre palavras prosódicas distintas.

Dessa forma, pode-se supor que os advérbios em *-mente* investigados por este estudo são considerados elementos formados por partes independentes entre si, em que a *Regra de Atribuição do Acento* atua em domínios distintos: nas bases já flexionadas e no “sufixo” *-mente*. Logo, cada uma das partes pode ser considerada uma palavra fonológica distinta, cada uma com um acento próprio.

Considerações finais

O presente artigo procurou apresentar evidências sobre a atribuição do acento nas formas adverbiais em *-mente* no PA e no PB, a fim de defini-las como formas compostas, do ponto de vista prosódico. Uma delas diz respeito ao fato de essas formas apresentarem na maioria dos casos mapeados a seguinte estrutura morfológica: *base adjetiva feminina + -mente*. A partir disso, tomando como base a ideia de Selkirk (1984) para os afixos do inglês, foi possível pensar em algo semelhante para *-mente* em português, uma vez que tal afixo seria um afixo neutro, ou seja, não aparece dentro das raízes. Sendo assim, pode ter um domínio acentual independente e, conseqüentemente, ao se adjungir a bases já flexionadas (também com acentos próprios), formar elementos compostos, do ponto de vista prosódico, uma vez que a *Regra de Atribuição do Acento* ocorre entre palavras prosódicas distintas.

Para finalizar, é possível afirmar que este estudo contribuiu, em um âmbito mais geral, para mostrar se os processos que ocorrem na formação de palavras da língua portuguesa se modificaram ou se mantiveram, o que pode auxiliar para esclarecer fatos da estrutura linguística atual.

Agradecimentos

A realização do estudo apresentado neste artigo não seria possível sem a colaboração de algumas pessoas e instituições, a começar pelo *Grupo de Pesquisa Fonologia do Português: Arcaico & Brasileiro*. Além disso, é preciso agradecer à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Processo número 2011/18933-8), órgão financiador da pesquisa.

ABREU-ZORZI, T.; MASSINI-CAGLIARI, G. Stress assignment of *-mente* adverbs in Portuguese: discussion of prosodic and rhythmic aspects. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.2, p.381-408, 2018.

- **ABSTRACT:** *This article aims to present a discussion about the prosodic behavior of adverbs in -mente in Archaic Portuguese (AP) and Brazilian Portuguese (BP) under the Prosodic and Metrical Phonology bias. For the description of the prosodic status of these adverbs, especially in AP, a corpus composed of 420 cantigas [a genre of poetry] in praise of the Virgin Mary, known as Cantigas de Santa Maria (CSM), and 1251 secular cantigas (510 cantigas de amigo, 431 cantigas de escárnio e maldizer and 310 cantigas de amor). On the other hand, a part of the database from “Corpus Online do Português” [Online Corpus of the Portuguese Language], prepared jointly by researchers Michael Ferreira, from Georgetown University, and Mark Davies, from Brigham Young University, was elected as study corpus of the BP. From the collection and analysis of the adverbial forms ending in -mente in the corpora, it has been concluded that, from the prosodic perspective, the adverbial forms ending in -mente are compounds (one lexical stress and one secondary stress) in both AP and BP, since such adverbs may be considered elements formed of independent parts among themselves, where the Stress Assignment Rule operates in different domains: in bases already inflected and in the “suffix” ending in -mente.*
- **KEYWORDS:** *Adverbs ending in -mente. Stress assignment. Prosody. Archaic Portuguese. Brazilian Portuguese.*

REFERÊNCIAS

ABREU-ZORZI, T. H. **O estatuto prosódico dos advérbios em -mente:** um estudo comparativo entre Português Arcaico e Português Brasileiro. 2016. 228f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

BASÍLIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2006.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37.ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The sound pattern of English.** New York: Harper & Row, 1968.

COLLISCHONN, G. Acento secundário em português. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.29, n.4, p.43-53, dez. 1994.

COSTA, D. S. da. **A interface música e linguística como instrumental metodológico para o estudo da prosódia do Português Arcaico.** 2010. 200f. Tese (Doutorado

em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

COSTA, D. S. da. **Estudo do acento lexical no Português Arcaico por meio das Cantigas de Santa Maria**. 2006. 163f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

COSTA, J. **O advérbio em Português Europeu**. Lisboa: Colibri, 2008.

DAVIES, M.; FERREIRA, M. **Corpus do Português: 45 million words, 1300s-1900s**. Georgetown: Universidade de Georgetown, 2006. Disponível em: <<http://www.corpusdoportugues.org/x.asp>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

FERREIRA, M. L. S. **Contributos para uma definição de palavra fonológica**. 2012. 211f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2012.

HAYES, B. **Metrical stress theory: principles and case studies**. Chicago; London: University of Chicago Press, 1995.

LAPA, M. R. **Cantigas d'Escarnho e Mal Dizer dos Cancioneiros Medievais Portugueses**: edição crítica e vocabulário. 4.ed ilustrada. Lisboa: João Sá da Costa, 1998. Originalmente publicado em 1965.

LEE, S.-H. **Morfologia e fonologia lexical do Português**. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

LIBERMAN, M. **The intonational system of English**. 1975. 324 f. Dissertation (Doctoral of Linguistics) - Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA, 1975. Disponível em: <<http://www.ai.mit.edu/projects/dm/theses/liberman75.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

LIBERMAN, M.; PRINCE, A. S. On stress and linguistic rhythm. **Linguistic inquiry**, Cambridge, n.8, p.249-336, 1977.

LOPES, J. R. **Literatura de Cordel**: antologia. Fortaleza: BNB, 1982.

MASSINI-CAGLIARI, G. **A música da fala dos trovadores**: desvendando a prosódia medieval. São Paulo: Ed. da Unesp, 2015.

MASSINI-CAGLIARI, G. **A música da fala dos trovadores**: estudos de Prosódia do Português Arcaico, a partir das cantigas profanas e religiosas. 2005. 348f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

MASSINI-CAGLIARI, G. **Do poético ao lingüístico no ritmo dos trovadores**: três momentos da história do acento. Araraquara: FCL, Laboratório Editorial, UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

MASSINI-CAGLIARI, G. **Cantigas de amigo**: do ritmo poético ao linguístico: um estudo do percurso histórico da acentuação em Português. 1995. 300f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

MASSINI-CAGLIARI, G. **Acento e ritmo**. São Paulo: Contexto, 1992.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v.1, p.105-146.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. De sons de poetas ou estudando fonologia através da poesia. **Revista da Anpoll**, São Paulo, n.5, p.77-105, 1998.

MATTOS E SILVA, R. V. **O Português Arcaico**: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 2006

METTMANN, W. (Ed.). **Cantigas de Santa María (cantigas 261 a 427)**: Alfonso X, el Sabio. Madrid: Castalia, 1989. v.3.

METTMANN, W. (Ed.). **Cantigas de Santa María (cantigas 101 a 260)**: Alfonso X, el Sabio. Madrid: Castalia, 1988. v.2.

METTMANN, W. (Ed.). **Cantigas de Santa María (cantigas 1 a 100)**: Alfonso X, el Sabio. Madrid: Castalia, 1986. v.1.

MICHAËLIS DE VASCONCELOS, C. **Cancioneiro da Ajuda**: edição crítica e comentada. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1904.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic Phonology**. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

SELKIRK, E. O. **Phonology and Syntax**: the relation between sound and structure. Cambridge: The Mit Press, 1984.

SELKIRK, E. O. **On prosodic structure and its relation to syntactic structure**. Bloomington: Indiana University Linguistics Club, 1980.

SIEGEL, D. **Topics in English Morphology**. 1974. 194f. Dissertation (PhD of Linguistics) - Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 1974. Disponível em: <<http://www.ai.mit.edu/projects/dm/theses/siegel74.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

TONELI, P. M. **A palavra prosódica no Português Brasileiro**: o estatuto prosódico das palavras funcionais. 2009. 177f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VIGÁRIO, M. O lugar do grupo clítico e da palavra prosódica composta na hierarquia prosódica: uma nova proposta. In: LOBO, M.; COUTINHO, M. A. (Org.). ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTIC, 22., 2007, Lisboa. **Textos seleccionados**. Lisboa: Colibri Artes Gráficas, 2007. p.673-688.

VIGÁRIO, M. Quando meia palavra basta: Apagamento de palavras fonológicas em estruturas coordenadas. In: CASTRO, I.; DUARTE, I. (Colab.). **Razões e emoção**: miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus. Lisboa: Colibri, 2003. v.2, p.415-435.

VIGÁRIO, M. **The prosodic word in European Portuguese**. 2001. 440f. Dissertation (PhD of Linguistics) - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

Recebido em 9 de outubro de 2017

Aprovado em 13 de fevereiro de 2018

RESENHA

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E ETNOGRAFIA¹

Maria Aparecida Resende OTTONI*

Há quase vinte anos, Izabel Magalhães vem defendendo uma proposta de pesquisa etnográfico-discursiva, segundo a qual a Análise de Discurso Crítica e a etnografia, em uma relação de complementaridade, são articuladas para a análise das práticas sociais. Contudo, ainda não havia sido publicada no Brasil uma obra centrada nesse tipo de pesquisa e o livro *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa* vem oportunamente preencher essa lacuna, o que o torna singular e de suma relevância.

Nesse sentido, a obra tem um enfoque que a distingue de todas as outras relacionadas à Análise de Discurso Crítica (ADC) publicadas no Brasil: a ADC como um método de pesquisa qualitativa e sua relação transdisciplinar com a etnografia. Ela traz uma contribuição ímpar, especialmente a estudantes e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento interessados na análise das práticas sociais de que os textos são parte, o que demanda uma pesquisa de campo.

Considerando que toda prática social é constituída de elementos: atividade produtiva; meios de produção; relações sociais; identidades sociais; valores culturais; consciência; e semiose (FAIRCLOUGH, 2012), para compreender o seu funcionamento e as relações do discurso/semiose com os outros elementos da prática social, é necessária uma abordagem que vá além da análise textual do discurso e que não se pautar apenas no aspecto discursivo das práticas. É preciso, como defendem Magalhães, Martins e Resende, realizar pesquisa etnográfica para o estudo do discurso como um dos elementos das práticas, ou seja, adotar uma abordagem etnográfico-discursiva. Isso implica não perder de vista o papel do discurso na compreensão dos momentos da prática nem a relação dialética entre eles.

Tendo em vista esse enfoque, o livro é constituído de nove capítulos, organizados em três partes, cada uma composta de três capítulos: *Um método de pesquisa qualitativa para a crítica social* (parte 1); *Análise de Discurso Crítica e etnografia* (parte 2); *Um método de análise textual* (parte 3), além da introdução e da conclusão.

Na introdução, os autores expõem o objetivo principal da obra e descrevem como ela está organizada. No primeiro capítulo, *Pesquisa qualitativa, crítica social e Análise*

* Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Letras e Linguística, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. cidottoni@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3674-3407

¹ Resenha da obra: MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Ed. da UnB, 2017. 259 p.

de *Discurso Crítica*, fazem uma apresentação geral da ADC, situando-a na tradição da pesquisa qualitativa e a relacionando à crítica social. Eles destacam a existência de diferentes abordagens em ADC, as concepções de discurso e de texto e a importância do conceito de texto para o estudo dos processos sociais contemporâneos, uma vez que os textos são artefatos para esse estudo e “causam efeitos – isto é, eles causam mudanças” (FAIRCLOUGH, 2003, p.8).

No segundo capítulo, *ADC – teoria e método na luta social*, Magalhães, Martins e Resende enfatizam o papel da ADC na luta social. Primeiramente, retomam algumas considerações gerais sobre essa teoria e método, dando especial atenção para os conceitos de discurso, interdiscursividade, intertextualidade, poder e ideologia e para o lugar do discurso na modernidade posterior e na mudança social. Na sequência, elencam alguns procedimentos metodológicos que consideram básicos na seleção do foco de investigação em ADC e no processo de análise, reforçando, com isso, a relação da ADC com a pesquisa etnográfica. A apresentação desses passos a serem seguidos no desenvolvimento de uma pesquisa etnográfico-discursiva constitui uma contribuição importante do capítulo, pela orientação clara e útil que fornece a estudantes e pesquisadores, iniciantes ou não nos estudos do discurso.

Em *Textos e seus efeitos sociais como foco para a crítica social*, último capítulo da primeira parte, os autores concentram o olhar em um aspecto já mencionado em capítulo anterior – os efeitos sociais dos textos. Eles descortinam como esses efeitos podem ser usados em pesquisas voltadas para a crítica social, a partir da análise de reportagens publicadas em jornal sobre a exploração sexual de crianças e adolescentes em Brasília e de entrevista com uma das educadoras do projeto GirAÇÃO, do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua do Distrito Federal, o qual foi afetado de forma direta pelas reportagens. No capítulo, o exame da intertextualidade e da polifonia em uma das reportagens constitui uma referência a outros pesquisadores sobre como organizar e tecer uma análise com base nessas duas categorias. A abordagem da entrevista revela os efeitos das reportagens na atuação do projeto mencionado e como a análise textual sozinha não consegue elucidar o “envolvimento de textos na construção de significado e o efeito causal de textos” (p.91). Sem dúvida, é uma mostra da produtividade de uma pesquisa etnográfico-discursiva.

A segunda parte do livro, denominada *Análise de Discurso Crítica e etnografia*, é constituída dos capítulos quatro, cinco e seis. Dois deles – o quarto e o sexto – são muito próximos tanto em relação ao título quanto ao objetivo. No capítulo quatro, *Análise de Discurso Crítica e Etnografia – uma relação complementar*, e, no capítulo 6, *Etnografia e Análise de Discurso Crítica*, os autores advogam a complementaridade entre etnografia e ADC. Julgando por esse propósito comum dos dois capítulos e pela semelhança dos títulos, a reunião deles em um só poderia representar uma escolha produtiva e resultar em uma abordagem mais ampla e aprofundada da relação complementar a favor da qual argumentam os autores.

No capítulo 4, Magalhães, Martins e Resende tratam sobre os tipos de notas de campo, apresentam exemplos de notas conceituais, recomendam a complementaridade

entre ADC e etnografia como uma forma de validação da pesquisa e dedicam uma seção à exposição sobre a metodologia etnográfico-discursiva. Tendo em conta o fato de que é uma obra escrita por três pesquisadores, é necessário eliminar as marcas de autoria individual de capítulos, como a primeira pessoa do singular, na página 120 deste capítulo, em que se tem “Existe uma série de fatos que, a meu ver, são verdadeiros”.

No capítulo 6, ressaltam a importância da coerência entre ontologia e epistemologia e evidenciam “[...] que há inconsistência entre a perspectiva ontológica da ADC e sua tradição de análise documental.” (p.155), uma vez que essa tradição não permite a construção de conhecimentos sobre todos os componentes ontológicos do mundo social inter-relacionados, conforme a concepção adotada pela ADC faircloughiana. Nessa direção, o paradigma etnográfico articulado ao método para análise textual da ADC é indicado como um caminho adequado. Entretanto, os autores alertam para o fato de que apenas as abordagens etnográficas “que preveem um engajamento com o contexto de pesquisa e com os participantes” (p.156) são coerentes com a ADC. Tal alerta é fundamental, especialmente para os principiantes nesse tipo de pesquisa. Ainda no capítulo seis, Magalhães, Martins e Resende explicam como se pode construir um planejamento de pesquisa articulando ADC e etnografia, o que inclui uma relação entre reflexões e decisões de caráter ontológico, epistemológico e metodológico. Explicam que essas decisões “[...] dão-se num eixo de sucessividade, isto é, as decisões ontológicas são prévias às epistemológicas [...], que são prévias às metodológicas.” (p.161) e que pode haver inúmeras possibilidades de paradigmas epistemológicos para uma versão ontológica, o que significa que não há um só caminho a ser seguido. Posteriormente, os autores discutem sobre a geração e coleta de dados etnográficos e sobre os métodos usados para esse fim. Também no capítulo seis são oferecidas várias indicações de leitura sobre todos os aspectos nele contemplados, o que pode auxiliar os leitores no aprofundamento dos conhecimentos sobre a pesquisa etnográfico-discursiva. É um capítulo com valor inestimável na obra, pelo seu conteúdo, organização e pertinência.

O capítulo cinco, *Mudança social – prática e discurso*, que igualmente integra a parte dois, parece destoar do foco desta parte, o que é perceptível por meio da comparação dos títulos das seções que o compõem com os das que constituem os outros dois capítulos da segunda parte – o quatro e o seis –, uma vez que não há referência alguma à etnografia. Observa-se que o capítulo cinco tem proximidade com o segundo do livro, pois nele os autores voltam a tratar da modernidade tardia ou posterior (os autores usam um termo no capítulo dois e outro no capítulo cinco) e da mudança social e, assim como no segundo capítulo, tecem considerações sobre os conceitos de prática social e de prática discursiva, estabelecendo uma distinção entre eles. A discussão sobre os dois conceitos é de grande interesse a todos os analistas do discurso e é tecida de modo a tornar mais claras as relações entre eles e a produtividade do trabalho com ambos em ADC. Entretanto, considerando-se o foco da primeira e da segunda parte do livro e o dos capítulos dois e cinco, o enquadramento destes não se mostrou o mais adequado. Uma inversão na ordem dos dois poderia contribuir para maior harmonia e fluidez do texto.

Quanto à terceira parte do livro, seu título – *Um método de análise textual* – anuncia que seu foco não é o diálogo da ADC com a etnografia, mas, sim, a ADC como um método de análise textual. Seguindo esse foco, nos capítulos que constituem tal parte são apresentadas análises de reportagens, de um relatório sucinto de uma reunião e de uma notícia. Ela é iniciada pelo capítulo 7, *ADC e minorias – representação e peso político na esfera pública*. Ao discorrerem sobre a ADC e minorias, os autores jogam luz a um caminho de diálogo e de possibilidades e apontam cinco frentes de lutas: “[...] o conhecimento e acompanhamento da situação social; a descoberta e preservação da identidade social; a luta por direitos e por mais democracia; a luta por espaço na esfera pública; e o empenho pela representação positiva na mídia.” (p.178). Além de explicarem cada uma, eles demonstram como a ADC pode ser útil na efetivação dessas frentes e analisam quatro reportagens publicadas em jornal, que tratam da situação das comunidades quilombolas na área rural de Alcântara no Maranhão. A análise contempla as dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social.

No capítulo oito, *Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave para uma crítica explanatória com base no discurso*, os autores relevam a interdisciplinaridade como uma das características comuns a todas as abordagens vinculadas à ADC. Como uma teoria preocupada com o funcionamento social da linguagem, a ADC não pode desconsiderar teorias do funcionamento da sociedade, o que significa um estabelecimento necessário de articulação entre a ADC e estas teorias. Magalhães, Martins e Resende também sublinham, como um dos aspectos centrais da ADC, a abordagem da relação de constituição mútua entre linguagem e sociedade e focalizam os conceitos de discurso, gênero e texto. Eles acreditam que a distinção entre esses conceitos tem sido uma das principais dificuldades dos estudantes na compreensão do modelo teórico-metodológico da ADC e que a confusão entre eles tem implicações teóricas que comprometem o trabalho empírico. Para ilustrar as distinções entre os termos, os autores apresentam um texto, *Relatório sucinto da reunião*, e o analisam de modo a esclarecer a concepção de discurso, de gênero e de texto e a auxiliar outros pesquisadores no desenvolvimento de seus estudos e análises.

O capítulo 9, intitulado *Identidades e discursos de gênero*, encerra a terceira parte do livro. Nele, os autores se propõem “examinar algumas contribuições dos estudos críticos do discurso” (p.213). Cabe destacar que é a primeira vez que Magalhães, Martins e Resende fazem referência a Estudos Críticos do Discurso (ECD) e que o fazem sem qualquer explicação acerca da relação desses estudos com a ADC e de modo que se constrói uma representação de que a ADC e os ECD são sinônimos, pois dão continuidade ao texto tratando da ADC sem voltar a mencionar os ECD, o que é um problema neste capítulo. Partindo da concepção de que as práticas incluem discursos, letramentos e identidades femininas e de que a notícia de jornal é um produto de práticas socioculturais, os autores analisam uma notícia de jornal sobre um crime contra uma mulher com o intuito de investigar a construção textual de identidades de gênero. Para isso, observam as escolhas lexicais, as relações intertextuais, os discursos articulados na notícia, as identidades de gênero construídas e os letramentos. Os autores

destacam os resultados da análise, mas reafirmam que ela deve ser complementada pela pesquisa de natureza etnográfica, o que é coerente com o enfoque da obra. Cabe neste capítulo uma correção na figura 9.1 da p.230, em que o termo “interdiscursividade” está indevidamente repetido. A segunda ocorrência do termo deve ser substituída por intertextualidade, em conformidade com a análise desenvolvida no capítulo.

É inegável a contribuição desta terceira parte da obra. Todavia, considerando que há no Brasil várias publicações com exemplos de análises pautadas na ADC como método de análise textual, seria mais profícuo e apropriado ao enfoque da obra se a terceira parte fosse constituída de capítulos que trouxessem exemplos de pesquisas, com detalhamento de resultados, nas quais a relação de complementaridade entre ADC e etnografia tivesse sido estabelecida.

No tocante à conclusão, os autores fazem uma retomada de algumas bases nas quais se sustenta a ADC, mostrando em qual capítulo da obra elas foram contempladas, e chamam a atenção dos leitores para o fato de que a ADC, como teoria e método, está em construção e sujeita a reformulações, o que implica que tem limitações. Além disso, salientam que a relação complementar entre ADC e etnografia é muito benéfica para os dois campos, pois a ADC ganha com ela no que toca à validade e à consistência analítica e a etnografia ganha com a articulação com métodos para análise de textos e de interações desenvolvidos por analistas de discursos. Desse modo, a leitura deste livro é indispensável a estudantes, profissionais e pesquisadores interessados na análise das práticas sociais e não apenas na análise de sua representação no discurso, o que requer a realização de uma pesquisa etnográfico-discursiva. Ele constitui um convite e um incentivo ao desenvolvimento desse tipo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

FAIRCLOUGH, N. *Análise Crítica do Discurso como Método em Pesquisa Social Científica*. Tradução de Iran Ferreira de Melo. **Linha d'Água**, São Paulo, v.25, n.2, p.307-329, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. Londres and New York: Routledge, 2003. 270 p.

Recebido em 17 de janeiro de 2018

Aprovado em 23 de fevereiro de 2018

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Advérbios em *-mente*, p. 381
- Análise de discurso crítica, p. 297
- Argumentação contextual, p. 277
- Argumentação estrutural, p. 277
- Atribuição do acento, p. 381
- Checagem de traços, p. 361
- Contextos de frontera*, p. 345
- Deônticos Ought-to-be, p. 361
- Docente de lenguas*, p. 345
- Educación plurilingüe*, p. 345
- Ensino superior, p. 325
- Feedback* recursivo, p. 325
- Hierarquia de Cinque, p. 361
- Historiografia da linguística, p. 255
- Identidad profesional*, p. 345
- Linguística brasileira, p. 255
- Mastery learning*, p. 325
- Modalidade Deôntica, p. 361
- Paradoxo semântico, p. 277
- Português Arcaico, p. 381
- Português Brasileiro, p. 381
- Produção textual, p. 325
- Prosódia, p. 381
- Quadro sociorretórico, p. 255
- Representações discursivas, p. 297
- Retórica, p. 255
- Scaffolding*, p. 325
- Sociolinguística paramétrica, p. 255
- Teoria da semiótica social da multimodalidade, p. 297
- Violência escolar, p. 297
- ZDP, p. 325

SUBJECT INDEX

- Adverbs ending in -mente, p. 381*
- Archaic Portuguese, p. 381*
- Brazilian linguistics, p. 255*
- Brazilian Portuguese, p. 381*
- Cinque's hierarchy, p. 361*
- Contextual argument, p. 277*
- Critical discourse analysis, p. 297*
- Cross-border contexts, p. 345*
- Deontic Modality, p. 361*
- Discursive representations, p. 297*
- Feature checking, p. 361*
- Higher education, p. 325*
- Historiography of linguistics, p. 255*
- Language teacher, p. 345*
- Mastery learning, p. 325*
- Ought-to-be Deontics, p. 361*
- Parametric sociolinguistics, p. 255*
- Plurilingual education, p. 345*
- Professional identity, p. 345*
- Prosody, p. 381*
- Recursive feedback, p. 325*
- Rhetoric, p. 255*
- Scaffolding, p. 325*
- School violence, p. 297*
- Semantic paradox, p. 277*
- Social semiotics and multimodality theory, p. 297*
- Socio-rhetorical framework, p. 255*
- Stress assignment, p. 381*
- Structural argument, p. 277*
- Text production, p. 325*
- ZDP, p. 325*

ÍNDICE DE AUTORES
AUTHOR INDEX

ABREU-ZORZI, T. H. de, p. 381

BATISTA, R. de O., p. 255

DINIZ, M. A. de S., p. 345

JUNQUEIRA, T. L., p. 297

MACHADO, J. C., p. 277

MASSINI-CAGLIARI, G., p. 381

OTTONI, M. A. R., p. 411

PINHEIRO, P., p. 325

PRIETO, P. C., p. 345

RECH, N. F., p. 361

SILVA, F. C. O. da, p. 297

VARASCHIN, G., p. 361

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
site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Produção Editorial:



