

**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.63	n.1	p.1-232	2019
------	-----------	------	-----	---------	------

Alfa: Revista de Linguística  
UNESP – Univ Estadual Paulista,  
Pro-Reitoria de Pesquisa  
Rua Quirino de Andrade, 215  
01049-010 – São Paulo – SP  
alfa@unesp.br

*Editora responsável*  
Rosane de Andrade Berlinck

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

*Revisão Geral*  
Ana Carolina Freitas Gentil Cangemi

*Assessoria Técnica*  
Ana Paula Menezes Alves

*Diagramação*  
Eron Pedroso Januskevitz

*Assessoria de Informática*  
Luiz Borges

*Capa*  
Adriana Bessa Damman

#### *Conselho Editorial*

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

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

Adauri Brezolin (UNESP), Alvaro Luiz Hattner (UNESP), Carlos Elisio Nascimento da Silva, Celso Fernando Rocha (UNESP), Deusa Maria de Souza-Pinheiro Passos (UNESP) e Nilce Maria Pereira (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

O número inaugural do volume 63 da Alfa traz oito artigos e uma resenha. As temáticas abordadas nos estudos incluem a formação de línguas crioulas, o processo de renovação lexical por empréstimo, como fruto de contatos linguísticos, a avaliação de dicionário computacional, a representação da fala infantil em tiras cômicas, o processo de aquisição da escrita em contexto de interação, a avaliação de construções ideológicas e conteúdos propostos em documentos político-pedagógicos oficiais brasileiros e portugueses.

Em seu estudo sobre a formação do Papiamentu, Freitas, Araújo e Bandeira analisam um aspecto usualmente desconsiderado na história dessa língua – o papel desempenhado por judeus sefarditas, que passa pelo seu uso do português e pela sua participação ativa no comércio de africanos escravizados levados para Curaçao. O artigo de Poza trata do processo de incorporação de vocábulos indígenas no léxico do espanhol, por meio de uma análise do vocabulário presente nas *Crônicas de Índias* (século XVI). O autor assume a complexa interrelação de aspectos identitários, culturais e cognitivos que subjaz ao processo, identificando na análise dos dados seis fases pelas quais os vocábulos foram se adaptando até a incorporação plena.

De processos que marcaram os primeiros séculos de presença europeia na América, vamos para o futuro/presente, no estudo de Finatto, Vale e Laporte. Os autores propõem testar a adequação de um dicionário computacional em termos do quanto incorpora termos populares atestados no uso jornalístico. Trata-se de elaborar e refinar recursos para apreender o léxico da língua, seu componente mais visivelmente maleável, e fornecer um instrumental sintonizado com as necessidades de seus usuários.

Gomes e Alencar analisam textos veiculados na revista *Veja* a respeito de casos de corrupção política nos governos de Lula e Dilma. Ao identificar recursos linguístico-discursivos mobilizados para construir uma posição ideológica, acabam por desvelar a relação existente entre mídia e política. Seu estudo vem embasado no Sistema de Avaliatividade (Martin e White) e na teoria social de Mouffe.

O estudo de Gatti investiga a fala de personagens infantis em tiras cômicas, discutindo sobre sua verossimilhança com base em estudos de Aquisição da Linguagem sob a perspectiva interacionista. Aspectos singulares de seu trabalho são o papel do humor na elaboração dessa representação da fala infantil, e a avaliação quanto ao potencial desse tipo de fonte de dados para pesquisas em Aquisição.

Vamos da Aquisição da fala para a Aquisição da escrita, também sob uma perspectiva interacionista. Felipeto apresenta um estudo com crianças nos anos iniciais do processo

de letramento, em que ela compara textos produzidos por elas em duas situações diferentes – em atividades de escrita individual e em atividades de escrita colaborativa. A autora teve por objetivo avaliar as vantagens e desvantagens da produção em contexto de interação, levando em conta aspectos quantitativos (extensão) e qualitativos (erros ortográficos, rasuras) nos textos analisados.

O foco no ensino aproxima os dois últimos artigos deste número ao de Felipeto. Mas no caso dos estudos de Vieira e Gonzalez e de Rodrigues e Sá, trata-se de investigar documentos político-pedagógicos oficiais, cada qual sob aspectos e abordagens teóricas diferentes. Na perspectiva da Análise de Discurso Crítica, Vieira e Gonzalez discutem como se dá nos PCNs a construção dos conceitos de “gênero social” e de “sexualidade”, valendo-se da análise das relações semânticas estabelecidas nos textos a partir de seleção lexical ligada a esses termos. O estudo de Rodrigues e Sá, por sua vez, revela como documentos oficiais portugueses para o Ensino Básico têm tratado os conteúdos de Fonética/Fonologia do português. As autoras constataam que, embora não se questione a importância desses fundamentos para a reflexão sobre a língua, os documentos lhes reservam um espaço reduzido e, ainda, apresentam imprecisões teóricas e terminológicas.

Nosso número se fecha com a resenha do livro *Fonologia, fonologias: uma introdução*, obra que propõe “levar o leitor ao mundo dos sons”, e cumpre o prometido, como afirma Cangemi, fornecendo subsídios teóricos de um campo fundamental dos estudos linguísticos.

Da diversidade de temas e abordagens presentes nos estudos que compõem este número, emerge um elo comum que é parte da essência da Linguística, uma ciência do humano. Por meio da linguagem nos tornamos indivíduos membros de comunidades. Assim, o social e o histórico são constitutivos da língua(gem), tanto quanto seu componente biológico e cognitivo. Quando um estudo prioriza um aspecto do mecanismo interno que permite o funcionamento da linguagem, não está apagando o processo histórico que construiu e que molda incessantemente esse sistema semiótico, nem sua função social. Interessantemente, desde meados do século XX vivemos uma constante ampliação do interesse e do resgate de tais aspectos nos estudos linguísticos. Esse movimento, que fez florescer modelos teóricos, propostas metodológicas, abordagens interdisciplinares, parece ser, mais que uma tendência, um caminho. Um caminho sempre presente nas páginas da Alfa e certamente também presente nos trabalhos que agora compartilhamos com nossos leitores.

Rosane de Andrade Berlinck

## SUMÁRIO / CONTENTS

### ARTIGOS ORIGINAIS/ORIGINAL ARTICLES

- Os judeus sefarditas em Curaçao e seu papel na formação do Papiamentu  
The sephardic jews in Curaçao and their role in the formation of papiamentu  
*Shirley Freitas, Gabriel Antunes de Araujo e Manuele Bandeira* ..... 11
  
- Cognición, estereotipo, imaginario y fantasía en el proceso de aprehensión de la nueva realidad a través del léxico del castellano: los testimonios de los Cronistas de Indias  
Cognition, stereotype, imagination and fantasy in the process of apprehending the new reality through the castellan lexicon: the testimonies of Cronistas de Indias  
*José Alberto Miranda Poza* ..... 37
  
- Reconhecimento do vocabulário de jornais populares brasileiros por um dicionário computacional de acesso livre  
Recognizing the vocabulary of brazilian popular newspapers with a free-access computational dictionary  
*Maria José Bocorny Finatto, Oto Araújo Vale e Éric Laporte*..... 63
  
- A mídia como ator político: uma análise de textos da revista *Veja* sobre casos de corrupção política  
Media as political actor of the public sphere: a textual analysis of *Veja* magazine on corruption cases  
*Emanoel Pedro Martins Gomes e Claudiana Nogueira de Alencar*..... 81
  
- Personagens de tiras cômicas: aquisição de linguagem no humor e na ficção  
Characters on comic strips: language acquisition in humor and fiction  
*Márcio Antônio Gatti* ..... 113
  
- Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do Ensino Fundamental  
Collaborative and individual writing in a classroom: an analysis of texts written by Elementary School students  
*Sonia Cristina Simões Felipeto*..... 133
  
- Seleção lexical e relações semânticas das co-ocorrências de gênero e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais  
Lexical selection and semantic relations of co-occurrences of gender and sexuality in Parâmetros Curriculares Nacionais  
*Viviane Cristina Vieira e Carolina Gonçalves Gonzalez* ..... 153

- O lugar da Fonética/Fonologia do português em documentos oficiais portugueses do Ensino Básico  
The place of portuguese Phonetics/Phonology in portuguese official documents of school education  
*Siane Gois Cavalcanti Rodrigues e Cristina Manuela Sá* ..... 181

RESENHA /REVIEW

- Um passo a passo para estudos linguísticos em teorias fonológicas  
A step-by-step guide to linguistic studies in phonological theories  
*Ana Carolina Cangemi* .....209
- ÍNDICE DE ASSUNTOS ..... 215
- *SUBJECTS INDEX* .....217
- ÍNDICE DE AUTORES / *AUTHORS INDEX*.....219
- NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS .....221



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



# OS JUDEUS SEFARDITAS EM CURAÇÃO E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO PAPIAMENTU

Shirley FREITAS\*

Gabriel Antunes de ARAUJO\*\*

Manuele BANDEIRA\*\*\*

- RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar a participação dos judeus sefarditas na configuração linguística do papiamentu, considerando que esse papel tem sido negligenciado nos estudos sobre essa língua. No contexto linguístico, preces e epitáfios em português confirmam que esta era a língua usada por vários judeus sefarditas em Curação. Por outro lado, a análise de documentos do século XVIII revela que o papiamentu sefardita influenciou a variedade geral. Henriquez (1988, 1991) descreveu o vocabulário característico do papiamentu falado pelos judeus sefarditas. Adicionalmente, Martinus (1996) e Jacobs (2012) apresentam registros que podem apontar uma relação tripartite entre a Senegâmbia/Alta Guiné, Amsterdam e Curação através do comércio de escravos conduzido pelos judeus. Desse modo, este estudo pretende mostrar que os judeus tiveram um papel importante na sociedade curaçauense e contribuíram para a configuração do papiamentu. Aqui seguimos uma abordagem similar àquela defendida por Faraclas *et al.* (2014): uma convergência de elementos deve ser considerada ao estudar a formação dos crioulos atlânticos, sobretudo a atuação de falantes de diferentes línguas.
- PALAVRAS-CHAVE: Judeus sefarditas. Papiamentu. Papel social e linguístico.

## Introdução

O papiamentu<sup>1</sup> é uma língua falada na ilha de Curação por cerca de 150 mil pessoas (CENTRAL BUREAU OF STATISTICS, 2012), sendo a língua materna da maioria dos habitantes de Curação, bem como língua oficial, junto com o holandês. Assim, é usado em diferentes situações comunicativas, por todas as classes sociais, nos meios de

---

\* Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e Letras, São Francisco do Conde - BA - Brasil. shirleyfreitas@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6124-8067

\*\* Universidade de Macau (UMAC), Macau - China. Departamento de Português. Universidade de São Paulo (USP). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. São Paulo - SP - Brasil. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. gabrielaraujo@um.edu.mo. ORCID: 0000-0001-7337-3391

\*\*\* Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e Letras, São Francisco do Conde - BA - Brasil. manuele28@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3163-0377

<sup>1</sup> Neste artigo, é usada a forma curaçauense do papiamentu, ao invés da forma arubana do papiamentu.

comunicação (jornais, televisão, rádio) e para fins educacionais (a maioria das escolas é bilíngue – holandês e papiamentu). Além de Curaçao, o papiamentu é falado em Aruba, Bonaire, na Holanda e outros lugares com grande imigração de curaçauenses.

Com relação à gênese do papiamentu, não há consenso entre os estudiosos, que apresentam pelo menos quatro hipóteses diferentes. Uma hipótese (GOODMAN, 1996; SMITH, 1999; entre outros) advoga que o papiamentu seria um crioulo de base portuguesa, surgido a partir de um ‘dialeto’ judeu-português da comunidade sefardita e de seus escravos, especialmente aqueles provenientes da colônia holandesa de Recife, no Brasil. Registros mostram que a primeira família sefardita chegou a Curaçao em 1651 e o número aumentou nos anos seguintes.

Considerando esse cenário, este estudo tem o objetivo de analisar a participação dos judeus sefarditas na sociedade curaçauense, especialmente na configuração linguística do papiamentu (sua emergência e difusão). Ainda hoje, o papel dos judeus sefarditas tem sido negligenciado nos estudos sobre o papiamentu (MARTINUS, 1996; JACOBS, 2012). No que tange aos sefarditas, esses mesmos autores admitem que a comunidade judaica teve uma participação importante na configuração da sociedade curaçauense, contudo, há poucas referências sobre a língua *de facto* dessa comunidade e até mesmo sobre as especificidades da variedade sefardita do papiamentu. Assim sendo, a despeito de se tomar como ponto de partida dados de estudos anteriores, este artigo apresenta uma interpretação dos dados ainda inédita, na medida em que nenhum estudo anterior considerou de fato a participação dos judeus em Curaçao no âmbito linguístico.

## Os judeus na sociedade curaçauense

A migração de judeus para Curaçao começou em 1651, impulsionada por duas razões principais. Em primeiro lugar, a Inquisição, que começou no meio do século XVI, promoveu uma perseguição extensiva aos judeus, especialmente em Portugal e na Espanha, gerando uma diáspora judaica. Os holandeses permitiam a liberdade de culto aos judeus, atraindo, assim, muitos judeus que viviam na Península Ibérica. Posteriormente, a partir da Holanda, uma comunidade judaica sefardita se instalou em Pernambuco. Em segundo lugar, em 1654, a Coroa Portuguesa recuperou Recife (Brasil) depois de 24 anos de dominação holandesa (de 1630 a 1654) e expulsou os holandeses e a comunidade judaica instalada, imigrando, finalmente, para Curaçao.

Sobre a proveniência dos judeus instalados em Curaçao, muitos autores (como GOODMAN, 1996) defendem que muitos deles eram oriundos do Brasil, mais precisamente de Recife, Pernambuco. Outros estudiosos mostram que é mais plausível considerar uma múltipla proveniência (HENRIQUEZ, 1988; JACOBS, 2012). Desse modo, os judeus poderiam vir de Portugal, Espanha, Amsterdam, Itália, região do Mediterrâneo, Alta Guiné ou arquipélago de Cabo Verde. Apesar dessa variedade de origens, Ladhams (1999), Smith (1999) e Jacobs (2012) mostram que muitos judeus tinham vivido no Brasil e em Amsterdam antes de ir para Curaçao e alguns líderes judeus

e colonizadores proeminentes ilustram essa conexão. Através dos registros de nomes, Emmanuel e Emmanuel (1970) mostram que muitos judeus que foram para Curaçao tinham vivido antes no Brasil e atuado como líderes da comunidade (*parnassim*).

Segundo Ladhams (1999), João de Yllan (ou Ilhão), comandante do primeiro grupo de colonizadores judeus que desembarcou em Curaçao em 1651, certamente tinha estado no Brasil entre fins da década de 1630 e começo da de 1640. De Yllan tinha prometido levar 50 colonos para a ilha, porém, na prática, conseguiu recrutar apenas 12; dentre eles estava Abraham Diogo, que também tinha passado um tempo no Brasil (EMMANUEL; EMMANUEL, 1970). Casseres (1990) também menciona o nome de João d'Yllan e sua passagem pelo Brasil antes da ida para Curaçao. De acordo com esse mesmo autor, o segundo grupo de judeus que chegou a Curaçao em 1659, sob o comando de Isaac da Costa, também era formado por muitos ex-colonos do Brasil Holandês. Ademais, Emmanuel e Emmanuel (1970) afirmam que o próprio Isaac, sobrinho de Uriel da Costa, também tinha sido um dos primeiros colonos judeus no Brasil. Por ter sido um grande comerciante em Recife, os membros de sua família (pai e tios) eram figuras proeminentes dentro da comunidade judaica de Amsterdã. Com Isaac da Costa, a comunidade judaica em Curaçao foi de fato se estabelecendo em bases sólidas. Smith (1999), por seu turno, menciona o nome de David Nassy no Suriname, ou seja, não somente esteve em Recife e em Curaçao (onde chegou em 1652 juntamente com outros judeus do Brasil).

Além de suas famílias, muitos judeus (principalmente aqueles que saíram de Pernambuco) também levaram seus escravos para Curaçao. Este é um ponto controverso, na medida em que alguns estudiosos advogam que este cenário é improvável, enquanto outros defendem esta possibilidade. Arends (1999), Ladhams (1999) e Jacobs (2012), por exemplo, apontam algumas razões por que os judeus não levaram escravos com elas, tais como: (i) a escassez de transporte (os portugueses disponibilizaram apenas 16 barcos, que eram ocupados não apenas por passageiros, mas também por 'bens móveis', como madeira); (ii) o pequeno número de escravos de propriedade dos judeus e (iii) as estritas proibições para deixar Recife com escravos. Maurer (1998), por seu turno, também aponta que, de acordo com alguns registros, a partir de 1659, os judeus recém-chegados a Curaçao podiam adquirir escravos. Desse modo, é possível conjecturar que eles não levaram seus escravos; do contrário, não precisariam recorrer a esse privilégio. Por outro lado, Smith (1999) afirma que muitos judeus realmente podem ter levado escravos com eles. Sendo conscientes do valor de um escravo 'experiente', podiam ter recorrido a meios de transporte não oficiais. Ademais, é possível que houvesse mais donos de propriedades *plantation* judeus do que o número documentado, o que implicaria uma necessidade de escravos para o trabalho no campo e, por conseguinte, a posse de um maior número de escravos por parte dos judeus. Smith (1999) defende a possibilidade de, cientes do valor dos escravos para a economia recifense de *plantation*, muitos holandeses e judeus já virem retirando seus escravos da cidade mesmo antes da retomada portuguesa. Este autor também aponta que a existência de uma lei (que proibia a partida de escravos) não significa que ela tenha sido estritamente cumprida. Assim

sendo, mesmo que os escravos da região de Recife não tenham sido levados em massa para Curaçao juntamente com seus proprietários judeus, alguns deles (presumivelmente os da casa-grande e os mais adaptados ao trabalho no campo) devem ter embarcado para a ilha caribenha. Falantes de alguma variedade de português, por estarem em constante movimento pela ilha, esses escravos certamente contribuíram para a difusão e entrada de elementos portugueses sefarditas no papiamentu. A contribuição atribuída ao segmento escravo não se restringe apenas àqueles que haviam saído do Brasil com os judeus, mas inclui todos os escravos que, de alguma forma, estavam em convívio com os sefarditas.

Quando os judeus chegaram a Curaçao, eles se engajaram em atividades como comércio internacional, finanças, navegação e transporte (CASSERES, 1990). De acordo com este autor, é provável que os judeus não possuíssem muitas terras e estivessem envolvidos em atividades que não requeriam muitos escravos. Por causa disso, eles não tinham um grande número de escravos nem estavam envolvidos diretamente com o comércio de escravos, já que a Companhia das Índias Ocidentais (WIC) exercia monopólio sobre essa atividade e raramente permitia que outros segmentos participassem dela. Esse envolvimento dos judeus na indústria escravocrata é questionado por outros autores. Martinus (1996) e Jacobs (2012) chamam atenção para o papel dos judeus no comércio de escravos em Curaçao, aspecto frequentemente negligenciado por não aparecer nos registros oficiais, já que todo o comércio conduzido pelos judeus era possivelmente ilegal. Os dois autores defendem que podem apontar para uma relação entre Senegâmbia/Alta Guiné, Amsterdam e Curaçao através do comércio de escravos conduzido pelos judeus. Sobre esse ponto, Martinus (1996) chama a atenção para o fato de que os judeus em Curaçao não eram apenas colonos, mas também comerciantes de escravos (combinando as duas atividades diversas vezes). Muitos judeus possuíam mais de um nome – e por vezes também apresentavam nomes com aparência holandesa (como é o caso de Jan de Lion para João de Yllan) – ou mesmo colocavam seus parceiros não judeus para comandar os negócios. Tais atitudes poderiam ser a causa de a atuação dos judeus no tráfico negreiro, em geral, não ser considerada pelos estudiosos (MARTINUS, 1996).

Outra prova de que os judeus realmente negociavam escravos é o relato de Van Dantzig (1968, p.81 apud MARTINUS 1996, p.145) acerca das relações entre os judeus portugueses de Curaçao e os de Amsterdã através da Companhia de Cacheu: “The Portuguese licensed Company of Cacheu, founded in 1692 mainly for slave trade, had intimate links with the Portuguese Jews of Amsterdam and had its own office in Curaçao.”. Desse modo, junto a suas atividades nas áreas de transporte, navegação e finanças, os sefarditas curaçauenses também podem ter sido donos de terras e estarem envolvidos com o tráfico de escravos, desempenhando um importante papel na sociedade curaçauense.

A fim de obter um quadro mais detalhado sobre a participação dos sefarditas no papiamentu, é necessário discutir um pouco sobre a gênese das línguas crioulas em geral. Assim, a abordagem da crioulição gradual parece ser apropriada para

explicar a formação do papiamentu, inclusive no que tange ao papel dos judeus sefarditas. Considerando que a língua caribenha levou um tempo para se desenvolver e se estabilizar, a comunidade sefardita, que começou a chegar a Curaçao a partir de 1651, pôde ter um papel relevante no desenvolvimento dessa nova língua, não apenas fornecendo palavras, expressões e estruturas, mas sobretudo levando ao papiamentu um novo *input* da língua portuguesa.

Além da visão gradualista, o posicionamento de Perini-Santos (2015) também se aplica à participação da comunidade judaica na configuração linguística do papiamentu. Para o autor, as múltiplas influências presentes em um determinado momento podem ser sentidas no intervalo de várias sincronias, conservando-se por diversas gerações. Um exemplo dessa influência contínua citada por Perini-Santos (2015) diz respeito à situação do latim e das línguas neolatinas. O latim não apenas deu origem a essas línguas, mas conviveu com elas durante muito tempo. Essa convivência foi responsável por influências que vão além da relação genética, sendo necessário, segundo o autor, analisar a contribuição do latim para as línguas filhas em uma perspectiva mais ampla, atentando para o contato linguístico. Considerando as ideias trazidas por Perini-Santos (2015) para o papiamentu, as diversas línguas presentes em Curaçao (como o espanhol, o holandês, as línguas africanas faladas pelos escravos, o português e o próprio papiamentu falado pelos sefarditas) tiveram uma participação substancial na configuração da língua caribenha. Essa múltipla atuação se conservou mesmo que a língua não tenha se mantido em uso na sociedade curaçauense com o passar dos anos. No que tange à comunidade sefardita, observa-se que os judeus estiveram presentes em Curaçao durante muito tempo, ocupando não apenas uma posição de prestígio social, mas também sendo numericamente representativos dentro da sociedade como um todo.

### **Contribuições linguísticas dos judeus sefarditas para o papiamentu**

No que diz respeito às línguas faladas pelos judeus sefarditas em Curaçao, Jacobs (2012) afirma que não há descrições sobre o etnoleto dos sefarditas, o que torna impossível afirmar com certeza que os traços do papiamentu atribuídos à influência dos judeus realmente estavam presentes na sua variedade linguística. Munteanu (1996) também afirma que as línguas vernáculas dos judeus sefarditas não são conhecidas com exatidão, sabendo-se apenas que podiam falar também espanhol, português ou ambos. Contudo, muitos autores fornecem alguns *insights* sobre a língua usada pelos judeus sefarditas, não apenas em Curaçao, mas também em partes da Europa e no Brasil (regiões relacionadas com a ilha caribenha). Andersen (1974) afirma que os judeus curaçauenses falavam judeo-espanhol<sup>2</sup>, espanhol e português. Além disso, eles sabiam outras línguas (como inglês, francês, holandês e hebreu) e eram amplamente requisitados em atividades de tradução.

---

<sup>2</sup> Este estudo não discutirá a diferença entre o *ladino* (modalidade escrita usada em traduções) e o *judeo-espanhol* (conjunto de variedades faladas do espanhol que surgiram no final do século XVI e século XVII), usando os dois termos como sinônimos.

Emmanuel (1957), Martinus (1996) e Joubert e Perl (2008) também se mostram defensores do multilinguismo da comunidade judaica. Martinus (1996) considera que os judeus faziam uso de português, hebraico, ladino, espanhol e também holandês. Granda (1974) aponta para o uso de espanhol, português e ladino entre os judeus sefarditas de Curaçao. Jacobs (2012), por seu turno, não acredita que o ladino tenha sido usado em Curaçao; apesar de essa ter sido a língua mais característica das comunidades de judeus sefarditas na Europa, posto que não existe qualquer registro que comprove sua existência em Curaçao.

Em suma, o multilinguismo deve ter predominado entre os judeus sefarditas curaçauenses e, entre as várias línguas usadas, de acordo com alguns autores, o português pode ter tido um papel predominante. De acordo com Grant (2008b), a maioria dos judeus sefarditas que vivia na Holanda e em Curaçao no século XVII tinha o português como língua materna, usando-o em diversas instâncias (comunicação familiar, mídia escrita, testamentos, escrituras, ações, entre outras), ao invés do espanhol (ainda que muitos deles também tivessem algum conhecimento dessa língua e mesmo do holandês). Munteanu (1996) aponta que grande parte dos judeus curaçauenses falava português, sendo essa a língua oficial da congregação judaica até 1865. Emmanuel (1957) também considera que, em Curaçao, até 1865, o português predominava dentro da comunidade sefardita, sendo a língua materna de quase todos os judeus, usada tanto na sinagoga quanto nas instituições governamentais, havendo um interesse em transmitir essa língua para as crianças.

Smith (1999) aponta a importância do português na sinagoga curaçauense (*Mikve Israel*, a mais antiga sinagoga do hemisfério ocidental em uso contínuo), onde essa língua foi usada até 1856. Lessa (1975) também menciona o uso do português nas sinagogas holandesas. Até os dias atuais, há rezas e expressões em português em *Mikve Israel*.

Emmanuel (1959, p.xxvii–xxix) e Joubert e Perl (2008, p.143) apresentam algumas orações em português, trazendo os títulos das orações (em espanhol), que mostram seu propósito e contexto de uso e que foram traduzidas e aparecem em negrito. As orações foram mantidas como registradas pelos autores, sem mudanças em sua forma. Além disso, as orações foram numeradas e comentários foram incluídos em notas, que compreendem explicações gerais de alguns termos que se referem à cultura e religião hebraicas:

**1 Oração pela saúde da Rainha Holandesa, de sua família real, do governador de Curaçao e seus magistrados:**<sup>3</sup> A Sua Majestade Juliana, Rainha dos Países Baixos e a seu Real Consorte. A serenissima Princesa Wilhelmina Madame sua Mãe. Aos descendentes da Casa Real de Orange Nassao; aos ilustres membros que

---

<sup>3</sup> Em visita ao Museu Histórico-Cultural Judaico, vizinho à sinagoga, foi possível notar que essa oração em português (possivelmente com pequenas mudanças) aparece em um mural logo na entrada. Essa oração também é mencionada, com poucas alterações, por Joubert & Perl (2008). Além disso, segundo Silva (2001), uma oração semelhante a essa ainda hoje se faz presente na sinagoga portuguesa de Amsterdã.



concorrem no Governo destas terras e ao nobre venerável Excelentissimo Senhor Governador desta ilha e a todos Magistrados en ella.

### **2 Oferta pelo repouso da alma de um defunto:**

Tantos soldos Shemen Lamaor por el descanso de fulano de tal.

### **3 Pela saúde dos que estão de luto:**

Para que Deus lhes conceda vidas largas.

### **4 Pela saúde de um enfermo:**

Para que Deus lhe conceda Refua Shelema<sup>4</sup> e para que continue em saude perfeita.

### **5 Por aquele que se salvou de um mal = *Hagomél*:<sup>5</sup>**

Que sua saida seja para bem.

### **6 Pelo aniversário de alguém:**

Que Deus lhe deixe contar muitos anos de bon.

### **7 Pelos recém-casados:**

Pela saude dos Senhores noivos, para que Deus lhes haga felizes.

### **8 Ao nascimento de um filho:**

Pela saude de Bangal, a Berith,<sup>6</sup> sua esposa e recém-nascido, pais e mães, parentes que vejam grandes gustos.

### **9 Pelo Bar Mitzvá (*Bar Misva*):<sup>7</sup>**

Pela graça de haver chegado a este estado, pais e mães, parentes que vejam grandes gustos.

### **10 Boa viagem:**

Para que Deus lo leve ao porto de seu desejo e lo livre de todos maus encontros.

### **11 Por quem queira receber boas notícias:**

Que Deus lo mantenha com bem e mande boas noticias de el.

### **12 Feliz chegada:**

Que sua jegada seja para bem.

---

<sup>4</sup> Segundo Joubert e Perl (2008), *Refuah Shlema* é o termo hebraico que remete ao desejo de uma total recuperação.

<sup>5</sup> De acordo com Emmanuel e Emmanuel (1970), a palavra hebraica *Hagomel* ('aquele que concede') diz respeito a uma prece de libertação proferida diante da Arca Sagrada ou do Torá (também chamado de Pentateuco e se referindo aos cinco primeiros livros da Bíblia).

<sup>6</sup> Segundo Henriquez (1988), *bangalá Berit* (Ba'al Berit) é o nome dado ao pai de uma criança que realiza *Berit* (circuncisão).

<sup>7</sup> Segundo Emmanuel e Emmanuel (1970), a palavra aramaica/hebraica *Bar Misva / Bar Mitsvah / Bar Mitzvah* ('o filho do mandamento') se refere à cerimônia na qual os garotos judeus passam a participar dos serviços da sinagoga, geralmente no primeiro *sabá* (o período que se estende desde o pôr do sol de sexta-feira até o pôr do sol de sábado) depois de seu aniversário de 13 anos.

### **13 Pela saúde dos *Parnassim*<sup>8</sup> e dos membros da Comunidade:**

Pela saúde dos Senhores Parnassim, Yehidim deste Kahal Kadosh,<sup>9</sup> para que Deus lhes aumente e prospere.

### **14 Pela saúde do presidente da Comunidade:**

Pela saúde do Rosh Hakahal.<sup>10</sup>

### **15 Pela saúde do grande rabino:**

Pela saúde do Morénu Harab.<sup>11</sup>

### **16 Na instalação dos novos *Parnassim*:**

Pela saúde dos Senhores Parnassim salientes e entrantes.

### **17 Pela saúde dos noivos da Lei (*Hatanim*<sup>12</sup>):**

Pela saúde dos Senhores Hatanim que sempre se entreguem ao cargo de Misvoth.<sup>13</sup>

### **18 Em Rosh Hashaná<sup>14</sup> e Yom Kipur:<sup>15</sup>**

Para que Deus nos escreva em livros de vida.

### **19 Nas três grandes festas (*Shalosh Regalim*):<sup>16</sup>**

Para que Deus lhe conceda (o nos conceda) festas alegres.

### **20 O rabino *hazan*<sup>17</sup> ou *samas*<sup>18</sup> que oferece por sua saúde:**

Pela mi própria saúde e que Deus me conceda muitos anos no serviço desta Santa Casa.

### **21 A favor da chuva:**

Para que Deus nos conceda chuva de bênção.

---

<sup>8</sup> Emmanuel e Emmanuel (1970) definem o vocábulo hebraico *Parnas / Parnaz* (plural: *Parnassim*) ('provedor') como supervisor da comunidade, administrador ou presidente de uma sociedade, irmandade ou escola/faculdade judaica.

<sup>9</sup> Esse termo hebraico se refere à congregação sagrada (EMMANUEL; EMMANUEL, 1970).

<sup>10</sup> A palavra hebraica *Ros / Rosh* ('cabeça') se refere ao chefe ou presidente de uma irmandade ou ao reitor de uma faculdade judaica (EMMANUEL; EMMANUEL, 1970).

<sup>11</sup> Emmanuel e Emmanuel (1970) consideram que esse termo hebraico se refere ao rabino chefe.

<sup>12</sup> Palavra hebraica que significa 'noivos' (EMMANUEL; EMMANUEL, 1970).

<sup>13</sup> Segundo Emmanuel e Emmanuel (1970), a palavra hebraica *Misva / Misvah / Mitsvah / Mitzvah* (plural: *Mizvoth*) ('mandamento, boa ação') se refere à participação em um ato honroso dentro dos serviços da sinagoga, como o enterro de um judeu.

<sup>14</sup> Emmanuel e Emmanuel (1970) consideram que o termo hebraico *Rosashana / Ros-Ashaná / Rosassana / Rosassanah / Roshashana / Rosh Hashanah* ('cabeça do ano') remete ao Ano Novo judaico.

<sup>15</sup> A palavra hebraica *Kipur / Kippur / Yom Kippur* é o Dia da Expição ou do Perdão, que ocorre no décimo dia do sétimo mês judaico (EMMANUEL; EMMANUEL, 1970).

<sup>16</sup> Termo hebraico que engloba três importantes festas judaicas: *Pesah* (Páscoa), *Shavuot* (Pentecostes) e *Sucot / Sucoth / Sukkot* (Tabernáculos).

<sup>17</sup> A palavra hebraica *Hazan / Hazzan* (plural: *Hazzanim*) remete ao oficial que canta músicas litúrgicas ou lê as preces nas sinagogas (EMMANUEL; EMMANUEL, 1970).

<sup>18</sup> Emmanuel e Emmanuel (1970) definem a palavra hebraica *Samas / Shamas / Shamash / Shammash* ('servo') como se referindo ao sacristão (funcionário paroquial) da sinagoga.

## 22 Quando não se quer especificar o objeto de sua oferta:

Por sua intenção.

## 23 Oração especial proferida na noite de Kippur pela saúde das vítimas judias da Inquisição:

A todos nossos irmãos presos pela Inquisição.

## 24 Na chegada de um novo mês (*Rosh Hodesh*<sup>19</sup>):

Mahar Rosh Hodesh, manan es Rosh Hodesh, Mahar umaharato, manan e pois manan, segunda feira, terça feira, quarta feira, quinta feira, sexta feira, Shabbath Kodesh es Rosh Hodesh.

Nas preces trazidas por Emmanuel (1959) e Joubert e Perl (2008), é possível notar o uso de formas espanholas inseridas nas sentenças em português, a exemplo de *en ella* ‘nela’, *por el* ‘pelo’, *haga* ‘faça’, *gustos* ‘gostos’, *lo* ‘o (pronome objeto)’, *de el* ‘dele’, *o* ‘ou’, *mi propia* ‘minha própria’. Esse fato demonstra que o português falado pelos judeus sefarditas curaçauenses era permeado por palavras provenientes do espanhol e do hebraico (EMMANUEL, 1959). Essa mescla do português com outras línguas, sobretudo o espanhol, poderia levar a questionar o porquê de se atribuir as orações da comunidade sefardita ao português e não ao espanhol. A despeito das similaridades entre as duas línguas, além das escolhas de itens lexicais e funcionais (que são diferentes nas duas línguas), outros indícios permitiram sugerir essa procedência portuguesa, em detrimento do espanhol: (i) formas verbais: *concorrem* (não *concurrent*), *seja* (não *sea*), *deixe* (não *deje*), *vejam* (não *vean*), *leve* (não *lleve*), *livre* (não *libre*), *escreva* (não *escriba*), *mantenha* (não *mantenga*), *engrandeça* (não *engrandezca*); (ii) construções sintáticas: *aos* (não *a los*), *dos* (não *de los*), *no* (não *en el*), *destas* (não *de estas*), *pela* (não *por la*); (iii) terminações nominais: *majestade* (não *majestad*), *descendentes* (não *descendientes*), *venerável* (não *venerable*), *benção* (não  *bendición*), *intenção* (não *intención*), *inquisição* (não *inquisición*), *serviço* (não *servicio*).

A partir dos nomes da princesa e da rainha citados na primeira oração, é possível saber aproximadamente de quando é a inscrição, posto que esta se refere a Wilhelmina Helena Pauline Maria, que reinou de 1890 a 1984, quando abdicou. Sua filha, Juliana, reinou de 1948 até 1980, ano em que também abdicou (BOS, [20--]). Dessa forma, esta oração data do século XX. O fato de ela estar escrita em português demonstra que essa língua ainda era importante para a comunidade sefardita em Curaçao na primeira metade do século XX pelo menos (se não o fosse, outra língua seria a escolhida para a oração), refutando a hipótese de Jacobs (2012) segundo a qual, no começo do século XVIII, o português já não estava mais em uso pela comunidade judaica.

Além disso, há outra evidência para se sustentar que o português era uma língua forte dentro da comunidade judaica: as lápides das sepulturas do antigo cemitério

---

<sup>19</sup> Emmanuel e Emmanuel (1970) consideram que a expressão hebraica *Ros Hodes* / *Rosh Hodesh* remete ao primeiro dia do mês judaico.

judaico *Beth Haim* ('Casa de Vida'), situado no centro de Curaçao, na região da atual refinaria de petróleo Isla. Considerando 2.568 sepulturas (dados de HARTOG, [197-?]), Lessa (1975) aponta que o português figura em 1.667 epitáfios (65%), o hebraico aparece em 40 (1,5%), o holandês é a língua usada em 28 epitáfios (1,1%) e 260 estão ilegíveis (10,1%) (O autor não menciona a língua usada nas outras 573 lápides). Casseres (1990) apresenta os seguintes números com relação às línguas usadas em 2.338 lápides: português (1.668, 71,3%), espanhol (433, 18,5%), hebraico (112, 4,8%), inglês (89, 3,8%), holandês (32, 1,4%), francês (3, 0,13%), ídiche (ou judeoalemão) (1, 0,04%). Essas mesmas cifras aparecem em Emmanuel (1957) – exceção feita aos epitáfios em espanhol, que, de acordo com o autor, somavam 361 – e Joubert e Perl (2008), com a informação adicional de que, das 112 lápides em hebraico, 40 estavam apenas em hebraico e 72 eram bilíngues (hebraico junto com espanhol, português, inglês ou holandês). A partir da análise das línguas usadas nas lápides das sepulturas, observa-se que a maior parte das famílias de judeus falecidos escolhia o português para figurar nos epitáfios, o que é um forte indício de que essa língua tinha uma grande importância dentro da comunidade judaica, sendo a língua materna de grande parte dos sefarditas, transmitida aos mais jovens<sup>20</sup>.

Outras evidências de que o português era a língua da comunidade sefardita em Curaçao são fornecidas por Martinus (1996) e Grant (2008a). Martinus (1996) aponta que a língua mais usada no comércio de escravos era o português, sendo o domínio dessa língua uma condição necessária para o sucesso nessa atividade. Assim sendo, uma vez que os judeus estiveram ativamente envolvidos no tráfico de escravos, teriam que aprender português para obterem maiores lucros. Grant (2008a), por seu turno, afirma que uma fonte possível para os elementos portugueses do *papiamentu* seria o judeo-português ou o português falado pela comunidade sefardita e seus escravos, ambos diferindo do português. Assim, o uso do português seria tão difundido dentro da comunidade judaica que teria chegado ao ponto de influenciar a configuração do *papiamentu*.

Apesar da descrença de Jacobs (2012) quanto ao uso e importância do português entre a comunidade sefardita de Curaçao, registros históricos mostram que esta língua foi relevante por muitos anos. Além de não haver relatos sobre o completo abandono do português por parte dos judeus, os dados de Emmanuel (1959), que traz preces em português, desqualificam a afirmação de Jacobs (2012) quanto ao desuso do português dentro das sinagogas. A relação estabelecida entre o grande número de lápides escritas em português e a predominância dessa língua dentro da comunidade judaica poderia ainda ser questionada, uma vez que podem existir outras explicações para o uso do português nas lápides, dentre elas o papel do português no catolicismo e o trabalho artesão baseado em modelos replicados, em que as lápides eram reproduzidas em formatos únicos, sem representar a língua urbana e usual nos registros diários.

---

<sup>20</sup> Em visita à sinagoga de Curaçao, foi possível encontrar réplicas de algumas lápides do antigo cemitério judaico, que mostram o uso predominante do português, muitas vezes permeado por vocábulos de étimo espanhol.

Analisando a situação da comunidade judaica curaçauense, é possível refutar essas duas explicações. Em primeiro lugar, o uso do português pelos judeus não estava restrito ao contexto religioso, estendendo-se para a comunicação diária e os documentos oficiais. Ademais, as placas não seguiam um modelo pré-estabelecido, que deveria ser copiado em todas as lápides: os textos eram diferentes, específicos a cada um dos mortos (muitas vezes, mencionando inclusive dados particulares).

Observa-se uma contradição no posicionamento de Jacobs (2012) no que diz respeito à importância do português dentro da comunidade judaica: o autor afirma que o português tinha um papel predominante para os judeus e que, no século XVIII, o português não era mais usado por eles, questionando se realmente um dia o foi. Além de não haver relatos sobre o completo abandono do português por parte dos judeus, os dados de Emmanuel (1959) com preces em português desqualificam a afirmação de Jacobs (2012) quanto ao desuso do português dentro das sinagogas. Ademais, o uso do português se manteve até o século XIX, como comprovado pelo fato de ainda existirem lápides em português nos séculos XVIII e XIX, sendo a última inscrição nessa língua datada de novembro de 1865 (EMMANUEL, 1957), e pela oração destinada à rainha Wilhelmina Helena Pauline Maria, que esteve no trono na primeira metade do século XX.

Independentemente de qual fosse a língua majoritária falada pelos judeus sefarditas, tem sido apontado pelos estudiosos (HENRIQUEZ, 1988, 1991; CASSERES, 1990; JACOBS, 2012) que, pouco tempo depois de sua chegada, eles adotaram o papiamentu como sua primeira língua. Essa adoção do papiamentu como língua por parte dos judeus, que também eram falantes de português, pode ser uma evidência de que a fala desse grupo influenciou o papiamentu. De acordo com Martinus (1996), no final do século XVII, já havia falantes nativos do papiamentu tanto holandeses quanto judeus (ver JACOBS; VAN DER WAL, 2015, p.53 para evidência de um bilinguismo holandês-papiamentu na comunidade protestante em Curaçao no final do século XVIII). Em suas pesquisas com famílias sefarditas, Henriquez (1988) encontrou que logo cedo os judeus passaram a ter o papiamentu como língua materna (aliado ao conhecimento de outras línguas, como o português). Esse mesmo quadro é defendido por Casseres (1990), Fouse (2002) e Jacobs (2012); este afirma que, no fim do século XVIII, o papiamentu já era a língua materna de grande parte da população curaçauense, incluindo os judeus sefarditas. Ilustrativo dessa afirmação é o fato de que um dos primeiros documentos conhecidos escrito em papiamentu, um fragmento de uma carta datada de 1775, foi escrito por um judeu sefardita, Abraham de David da Costa Andrade Júnior (HENRIQUEZ, 1988; MARTINUS, 1996).

A seguir, é apresentada uma leitura da *carta de 1775* – realizada a fim de observar as características do papiamentu sefardita e sua possível proximidade maior com o português –, adotando o seguinte padrão: (i) na primeira linha, aparece a leitura diplomática, isto é, a transcrição do texto tal como aparece no original, não sendo acrescentada ou omitida nenhuma informação (como sinais de pontuação), nem alterada a grafia de palavras. Essa linha aparece em fontes normais. Ademais, também mantém-se

a mesma organização de linhas do documento original; (ii) na segunda linha, aparece uma leitura semidiplomática; esta consiste em uma transcrição que incorpora poucas alterações (como a junção ou separação de vocábulos; por serem uma contribuição da leitura, as mudanças encontram-se em itálico e entre colchetes), buscando preservar ao máximo as características do original. Essa linha aparece em negrito e caixa alta; (iii) na terceira linha, aparece o correspondente em papiamentu moderno, com o acréscimo da pontuação e das letras maiúsculas necessárias. Essa linha virá em negrito; (iv) a quarta linha contém a tradução em português e aparece em fontes normais e entre aspas simples; e (v) finalmente, a quinta linha contém a tradução em inglês e aparece em itálico e entre aspas simples.

1 [...] <sup>21</sup> piter may the ora ky boso abiny, my atopa tiola...

**PITER MAY THE ORA KY BOSO [A BINY], MY [A TOPA] [TIO LA]...**

**Pietermaai<sup>22</sup> te ora ku boso a bini. Mi a topa tio La...**

‘[Fiquei em] Pietermaai até a hora que vocês chegaram. Eu me encontrei com tio La...’

*‘[I was in] Pietermaai until the time you came. I met uncle La...’*

2 Ku sara meme nan taba biny punta

**KU SARA MEME NAN TABA BINY PUNTA**

ku Sara Meme. Nan tabata bini Punda<sup>23</sup>

‘[E] com Sara Meme. Eles estavam indo para Punda.’

*‘[and] with Sara Meme. They were going to Punda.’*

3 my dusie bo pay amanda bo ruman Aronchy ku

**MY DUSIE BO PAY [A MANDA] BO RUMAN ARONCHY KU**

**Mi dushi, bo tata a manda bo ruman Aronchy ku**

‘Meu amor, seu pai mandou seu irmão Aronchy e’

*‘My dear, your father ask your brother Aronchy and’*

4 tony & meaca koge na kamina dy piter may

**TONY & MEACA KOGE NA KAMINA DI PITER MAY**

**Tony i Meaca kohe na kaminda di Pietermaai**

‘Tony e Meaca pegarem no caminho de Pietermaai’

*‘Tony and Meaca to take the road of Pietermaai’*

---

<sup>21</sup> Maurer (1998) apresenta o início da carta, a partir da tradução do texto holandês para o espanhol, como “Mi alma, desde las siete estuve caminando en” — “Minha alma, desde às sete [horas], estive caminhando em”. O autor menciona que a tradução holandesa da carta inteira foi encontrada por Hermann Prins Salomon (autor que, em 1982, também discutiu o excerto da carta em papiamentu) nos arquivos da cidade de Haia, Holanda.

<sup>22</sup> *Pietermaai* é o nome de uma rua de Willemstad, Curaçao.

<sup>23</sup> *Punda* é o centro de Willemstad.

5 es nigríta antunyca & nan aybel tras dij forty  
**ES NIGRITA ANTUNYCA & NAN [A YBEL] TRAS DIJ FORTY**  
**e negríta Antunika i nan a hib' é tras di e fòrti**  
'a negrinha Antunica e eles levaram-na para trás do forte'  
*'Antunica, the negress, and they took her behind the fort'*

6 & nan amanda sutel guatapana mas my  
**& NAN [A MANDA] [SUT'EL] GUATAPANA MAS MY**  
**i nan a manda sut' é ku watapana, pero mi**  
'e eles mandaram açoítá-la com guatapuna, mas eu'  
*'and they had her whipped with divi-divi, but I'*

7 no saby paky razon. Sy bo saby manda gabla  
**NO SABY [PA KY] RAZON. SY BO SABY MANDA GABLA**  
**no sa pa ki razon. Si bo sa, manda bisa-**  
'não sei por que razão. Se você sabe, manda falar'  
*'do not know for what reason. If you know it, tell'*

8 ku my dios pagabo.  
**KU MY DIOS PAGABO.**  
**mi. Dios pagabo.**  
'para mim. Deus te pague.'  
*'me. God will reward you.'*

9 bida manda gabla ku mi kico bechy abiny  
**BIDA MANDA GABLA KU MI KICO BECHY [A BINY]**  
**Bida, manda bisami kiko Bechy a bini**  
'Vida, manda me falar o que Bechy veio'  
*'Life, send word to me what Bechy came'*

10 busca na punta & borbe bay asina presto.  
**BUSCA NA PUNTA & BORBE BAY ASINA PRESTO.**  
**buska na Punda i bolbe bai asina lihé.**  
'buscar em Punda e por que voltou tão rápido.'  
*'to look for in Punda and why she came back so quickly.'*

11 my diamanty no laga dy scribimy tudu  
**MY DIAMANTY NO LAGA DY SCRIBIMY TUDU**  
**Mi djamanta, no laga di skirbimi tur**  
'Meu diamante, não deixe de me escrever tudo'  
*'My diamond, do not stop writing me everything'*

12 kico my ta puntrabo awe nochy my ta warda  
**KICO MY TA PUNTRABO AWE NOCHY MY TA WARDA**  
**loke mi ta puntrabo awe nochi. Mi ta warda**  
‘o que estou perguntando esta noite. Estou esperando’  
*‘that I am asking you tonight. I am waiting’*

13 rospondy, my serafim precura pa quanto  
**ROSPONDY, MY SERAFIM PRECURA PA QUANTO**  
**respondé. Mi serafin, pèrkurá pa kuantu**  
‘uma resposta. Meu serafim, procure para quanto’  
*‘an answer. My angel, seek as soon as’*

14 antes dios sacabo dy es aflicao & no para dy  
**ANTES DIOS SACABO DY ES AFLICAO & NO PARA DY**  
**ántes Dios sakabo di e aflikshon i no para di**  
‘antes Deus te tire dessa aflição e não pare de’  
*‘possible for God to take you out of this affliction and do not stop’*

15 tuma remedio  
**TUMA REMEDIO**  
**tuma remedi.**  
‘tomar seu remédio.’  
*‘taking your medicine.’*

16 my mamá bida sy bo mester algun coza manda  
**MI MAMÁ BIDA SY BO MESTER ALGUN COZA MANDA**  
**Mi mama, bida, si bo mester algun kos, manda**  
‘Minha mamãezinha, minha vida, se você precisar de alguma coisa, é só’  
*‘My mother, my life, if you need anything, ask’*

17 pidy bo marido ky tanto ta stimabo. my aurora  
**PIDY BO MARIDO KY TANTO TA STIMABO. MY AURORA**  
**pidi bo marí, ku tantu ta stimabo. Mi ourora,**  
‘pedir ao seu marido, que tanto te ama. Minha aurora,’  
*‘you husband, who loves you so much. My dawn,’*

18 nobira falso pa my dios guardabo  
**[NO BIRA] FALSO PA MY DIOS GUARDABO**  
**no rabia ku mi. Dios wardabo.**  
‘não fique com raiva de mim. Deus te guarde.’  
*‘do not get angry with me. God keeps you.’*



19 dy bo marido ky tanto ta stimabo

**DY BO MARIDO KY TANTO TA STIMABO**

**Di bo marí, ku tantu ta stimabo**

‘De seu marido, que tanto te ama’

*‘From you husband, who loves you so much’*

20 & ta dora nabo

**& TA DORABO**

**i ta dorabo.**

‘e te adora.’

*‘and adores you.’*

21 Assinatura

**ASSINATURA**

**ASSINATURA<sup>24</sup>**

ASSINATURA

SIGNATURE

22 pay may rake

**PAY MAY RAKE**

**Tata, mama i Rake**

‘Pai, mãe e Raquel’

*‘Father, mother and Raquel’*

23 ta mandabo

**TA MANDABO**

**ta mandabo**

‘te mandam’

*‘order you’*

24 muchu kumindamento

**MUCHU KUMINDAMENTO**

**muchu kumindamentu.**

‘muitos cumprimentos.’

*‘many greetings.’*

Analisando a *carta de 1775*, é possível observar que a variedade empregada é semelhante ao papiamentu moderno, como já havia sido apontado por Wood (1972) e Fouse (2002). Apesar da correspondência entre a língua usada na carta de 1775 e o

---

<sup>24</sup> Segundo Wood (1972), trata-se de um X estilizado, que simboliza um beijo. Por outro lado, Maduro (1971 apud HENRIQUEZ, 1988) defende que a assinatura aparece como um monograma, possivelmente C.A. Ferrol (1982), por seu turno, também advoga um monograma, contudo na ordem invertida: AC.

papiamentu moderno, há algumas divergências, tais como aquelas encontradas no nível fonético-fonológico, que indicam diferenças dialetais entre o papiamentu sefardita e o papiamentu moderno, como, por exemplo: (i) lambdacismo – **BORBE** \*[bor.be] > **bolbe** [boʃ.be] ‘voltar’; (ii) metátese – **SCRIBI** \*[skri.bi] > **skirbi** [skir.bi] ‘escrever’.

Quanto às etimologias, há mais palavras provenientes do português na carta de 1775, como é o caso de **AFLICAO** (< PT *aflição*; ≠ ESP *aflicción*), **PAI** (< PT *pai*; ≠ ESP *padre*), **MAS** (< PT *mas*; ≠ ESP *pero*), **TUDO** (as in **TUDU KICO**) (< PT *tudo*; ≠ ESP *todo*). Essas formas caíram em desuso no papiamentu moderno, sendo substituídas por **aflikshon**, **tata**, **pero** e **tur**, respectivamente. Atualmente existe a palavra **pai** em papiamentu, mas ela não é muito usada pelos falantes, que revelam uma preferência pelo vocábulo **tata**. Já a palavra **mas** da variedade moderna tem um significado diferente, remetendo ao advérbio intensificador ‘mais’. O caso das três primeiras palavras (**AFLICAO**, **PAI** e **MAS**) demonstra que houve a substituição de antigos vocábulos de étimo português por outros oriundos do espanhol. Essa hispanicização do papiamentu pode também ser exemplificada pela expressão **tur loke** (semelhante ao ESP *todo lo que*, ≠ PT *tudo o que*), usada atualmente no lugar de **TUDU KICO**.

Dessa forma, ainda que a presença de palavras oriundas do português na carta de 1775 não seja em um número muito expressivo, há alguns vocábulos de indubitável etimologia portuguesa – os quais caíram em desuso (ou são pouco usados) na variedade moderna – em um número maior do que anteriormente apontado por estudiosos, como Wood (1972) e Ferrol (1982). Isso mostra que possivelmente o papiamentu usado pelos judeus sefarditas era realmente mais influenciado pelo português, estando permeado por vocábulos e estruturas dessa língua.

Observa-se que a influência do português no papiamentu sefardita é mais visível no nível lexical, provavelmente não tendo alcançado todas as camadas da língua. A despeito disso, não é possível negar que há uma contribuição. Viaro (2011) aponta que algumas classes gramaticais são mais propensas de serem emprestadas do que outras: as categorias nominais são as que mais sofrem empréstimo; em seguida, estão os numerais, morfemas derivacionais, advérbios, conjunções e pronomes indefinidos; por fim, como mais resistentes a empréstimos estão as preposições, artigos, pronomes pessoais e morfemas flexionais. Assim sendo, não é surpresa que as maiores influências estejam no nível lexical; estudos posteriores poderão mostrar influências em outros níveis.

Além do excerto da *carta de 1775*, Maurer (1998) apresenta um documento, datado de 16 de janeiro de 1776, que consiste na reprodução de um suposto diálogo entre duas escravas registrado pelo judeu sefardita Samuel Costa Andrade. O relato desse diálogo é reproduzido a seguir, adotando o seguinte padrão: (i) na primeira linha, aparece o texto no papiamentu da época, grafado em fontes normais; (ii) na segunda linha, encontra-se uma leitura semidiplomática, que incorpora poucas alterações ao texto original (as quais serão grafadas em itálico e entre colchetes). Essa linha virá em negrito e caixa alta; (iii) a terceira linha contém o correspondente em papiamentu moderno, que está em negrito – o conteúdo das primeiras e terceiras linhas foi retirado

de Maurer (1998), podendo haver alguns acréscimos na forma do papiamentu moderno; já a leitura semiplomática foi elaborada pelos autores; (iv) na quarta linha, aparece a tradução para o português, em fontes normais e entre aspas simples, seguida pela tradução em inglês também em fontes normais e entre aspas simples. No decorrer do documento, aparecem trechos em português (situando quem falará no diálogo). Nesses casos, aparecem três linhas: uma com o texto fornecido por Maurer (1998), em itálico, a segunda com a tradução para o português moderno, em fontes normais e entre aspas simples, e a terceira com a versão em inglês.

1 ... *iva duas negras caminhando diante de my discutindo e dizendo huma com outra:*

‘Duas negras iam caminhando diante de mim discutindo e dizendo uma com a outra:’  
*‘Two black women were walking in front of me arguing and telling one another:’*

2 “boste atende kiko tin?”

**“BOSTE [A TENDE] KIKO TIN?”**

**“Bo a tende kiko tin?”**

‘Você ouviu o que houve?’  
*‘Did you hear what happened?’*

3 *Respondeo a outra:*

‘A outra respondeu:’  
*‘The other answered:’*

4 “my no tende nada, pues kiko tin?”

**“MY NO [A TENDE] NADA, PUES KIKO TIN?”**

**“Mi no a tende nada, anto kiko tin?”**

‘Eu não ouvi nada, então o que houve?’  
*‘I didn’t hear anything, so what happened?’*

5 *Respondeo dizendo:*

‘[Ela] respondeu dizendo:’  
*‘[She] answered:’*

6 “my atende di catibo de Sr. Pardo ki su senhor

**“MY [A TENDE] DI CATIBO DE SR. PARDO KI SU SENHOR**

**“Mi a tende di katibu di Sr. Pardo ku su shon**

‘Eu ouvi do cativo do senhor Pardo que seu senhor’  
*‘I heard from the slave of Mr. Pardo that his master’*

7 agaia dos carta, hum di Sra. Sara Pardo i otro di Sr.

**[A GAIA] DOS CARTA, HUM DI SRA. SARA PARDO I OTRO DI SR.**

**a haña dos karta, un di señora Sara Pardo i otro di señor**

‘recebeu duas cartas, uma da senhora Sara Pardo e outra do senhor’

*‘received two letters, one from Mrs. Sara Pardo and another from Mr.’*

8 Abraham Costa, y el atende su senhor Gay<sup>25</sup> ta leer pra

**ABRAHAM COSTA, Y EL [A TENDE] SU SENHOR GAY TA LEER PRA**

**Abraham Costa, i el a tende su shon Hay ta lesa pa**

‘Abraham Costa, e ele ouviu seu senhor lendo a carta para’

*‘Abraham Costa, and he heard his master reading the letter to*

9 su pay, i es carta ta gabla com el apasa

**SU PAY, I ES CARTA TA GABLA COM EL [A PASA]**

**su tata, i e karta ta bisa kon el a pasa**

‘seu pai, e a carta fala como ele [= Abraham]<sup>26</sup> tem passado’

*‘his father, and the letter says how he [= Abraham] has been passing’*

10 de Jegum y ariba hum dosie.”

**DE JEGUM Y ARIBA HUM DOSIE.”**

**dia di zjuzjum i ta papia riba un dushi.”**

‘os dias de jejum e fala de uma amante.’

*‘the fasting days and speaks of a lover.’*

11 y le preguntou a outra negra:

‘e a outra negra lhe perguntou:’

*‘and the other black woman asked:’*

12 “kiko mas?”

**“KIKO MAS?”**

**“Kiko mas?”**

‘O que mais?’

*‘What else?’*

13 Respondeo:

‘[Ela] respondeu:’

*‘[She] answered:’*

---

<sup>25</sup> Segundo Maurer (1998), *hay* é uma maneira carinhosa de se referir a *Mordechai*.

<sup>26</sup> É possível saber quem é o referente do pronome ‘ele’ porque a seguir uma das escravas pergunta sobre a carta escrita por Sara.

14 “my no sabe”

“MY NO SABE”

“Mi no sa.”

‘Eu não sei.’

‘*I don’t know.*’

15 *y le preguntou a outra:*

‘e a outra lhe perguntou:’

‘*and the other asked:*’

16 “y es dy Sra. Sara kiko ta gabla?”

“Y ES DY SRA. SARA KIKO TA GABLA?”

“I esun di Sra. Sara, kiko e ta bisa?”

‘E a carta da senhora Sara diz o quê?’

‘*And the letter from Mrs. Sara, what does it say?*’

17 *Respondeo:*

‘[Ela] respondeu:’

‘*[She] answered:*’

18 “my no sabe”,

“MY NO SABE”,

“Mi no sa.”

‘Eu não sei.’

‘*I don’t know.*’

No que diz respeito à estrutura linguística e à escolha lexical, assim como foi observado na *carta de 1775*, o papiamentu usado é próximo à variedade moderna. A presença de palavras do papiamentu sefardita (tais como **BOSTE**, **LEER** e **JEGUM**) sugere que os escravos dos judeus (no caso de o diálogo ter realmente existido) falavam o papiamentu da comunidade judaica; caso contrário, teriam usado formas empregadas na variedade geral. Além da presença de elementos característicos do papiamentu sefardita, o documento de 1776 possui ainda trechos em português, o que é mais uma prova de que essa era uma das línguas da comunidade judaica. Caso o português não tivesse uma importância e um uso difundido dentro da comunidade, não haveria uma razão para que os trechos (a introdução das falas das escravas) estivessem nessa língua.

Em seus estudos, Henriquez (1988, 1991) apresenta o vocabulário característico do papiamentu sefardita, que seria mais semelhante ao português. Para a autora, embora o papiamentu já existisse em Curaçao quando os judeus chegaram, a variedade de papiamentu falada por eles bem como suas outras línguas influenciaram a variedade geral da língua. Henriquez (1988) mostra que, nos primeiros anos, os judeus usavam uma palavra (um pouco) diferente dos outros falantes do papiamentu, como mostrado no quadro 1 (adaptado da autora):

**Quadro 1** – Palavras em papiamentu sefardita e em papiamentu geral.

Papiamentu sefardita	Papiamentu geral	Glosa
<i>afora</i>	<b>afó</b>	‘fora, para fora’
<i>di repente</i>	<b>di ripiente</b>	‘de repente’
<i>fora di</i>	<b>fuera di</b>	‘exceto, fora isso, além de’
<i>bisñetu</i>	<b>bisañetu</b>	‘bisneto’
<i>fopá</i>	<b>vupa</b>	‘infração, delito, ofensa’
<i>sekia</i>	<b>sekura</b>	‘seca, segura, estiagem’
<i>speshul</i>	<b>spesial</b>	‘especial’
<i>bizjitá</i>	<b>bishitá</b>	‘visitar’
<i>desparesé</i>	<b>disparsé</b>	‘desaparecer’
<i>goza</i>	<b>gosa</b>	‘divertir(-se), gozar’
<i>festeho</i>	<b>selebrashon</b>	‘festejo, celebração’
<i>lanso</i>	<b>laken, laker</b>	‘lençol de cama’

Fonte: Adaptado de Henriquez (1988).

Essas diferenças não deveriam ser vistas como indicativas de que o papiamentu sefardita estava circunscrito à comunidade judaica e não influenciou a variedade geral – da qual o papiamentu moderno é uma continuação. Henriquez (1988) afirma que, apesar de os vocábulos recolhidos por ela serem característicos dos judeus, eles não são exclusivos dessa comunidade. Além disso, alguns judeus poderiam não usar algumas palavras e expressões usadas comumente por determinados segmentos sociais da comunidade sefardita não necessariamente porque eles desconheciam os vocábulos, mas simplesmente porque esses termos não são vistos como pertencentes à fala dos sefarditas (HENRIQUEZ, 1991). Essa não exclusividade dos termos do papiamentu sefardita à comunidade judaica pode ser vista entre os dados apresentados por Henriquez (1988), em que aparecem dois vocábulos diferentes (o primeiro deles associado aos judeus sefarditas) – seja com pequenas variações, seja com étimos diversos – sendo ambos atualmente aceitos no papiamentu geral. Junto com esses casos em que há diferença lexical, há também exemplos em que os dois vocábulos (o primeiro associado à variedade sefardita e o segundo, ao registro geral) se diferenciam no nível fonético, sendo possível considerar as duas formas como variantes.

Algumas das palavras e expressões usadas pelos judeus começaram a ser usadas com o passar do tempo por falantes não judeus, sendo incorporadas ao uso corrente do papiamentu, tais como em **tingir** ‘tingir’ (< PT *tingir*), **chalalá** ‘fazer fofoca’ (< PT *charlar*) e **gaba** ‘gabar(-se), vangloriar(-se)’ (< PT *gabar*). Outras caíram em desuso mesmo dentro da comunidade sefardita, permanecendo apenas na fala dos mais velhos (por exemplo, **fika** ‘ficar’ (< PT *ficar*), substituído por **keda**; **koitadu** ‘coitado’ (< PT *coitado*), substituído por **miserabel**, **infelis**; **almusá** ‘almoçar’ (< PT *almoçar*),

substituído por **kome** – de sentido mais geral). Em alguns casos, no papiamentu moderno, o mesmo significado é veiculado por dois vocábulos diferentes (um deles relacionado aos sefarditas). Este é o caso, por exemplo, de (1):

- (1) **zjuzjuá / yuna** ‘jejuar’  
**zjeitu / modo, manera** ‘jeito, modo, maneira’  
**gora, gwerá / bora** ‘furar, perfurar’  
**kamina / kaminda** ‘1. caminho, via, trajeto, 2. onde, no lugar em que’  
**para (di) / stòp (di)** ‘parar, cessar’  
**sedu / set** ‘sede’  
**sementerio, santana / kerkhòf** ‘cemitério’  
**shandilié, shandelir / shanguilié, shangilé** ‘lustre, candelabro’  
**tibio / lou** ‘morno, tépido’

No que tange à etimologia das palavras características dos judeus sefarditas, de maneira geral, os vocábulos são provenientes das línguas ibero-românicas. Foram encontradas palavras e expressões de étimo português que não poderiam ter uma procedência espanhola (isolada ou junto com a portuguesa), como mostrado nos exemplos (2) e (3). A presença de vocábulos de indubitável etimologia portuguesa – muitos substituídos por outras formas na variedade geral da língua – confirma a suposição de que o papiamentu sefardita era mais próximo do português, sendo mais influenciado por essa língua, do que o papiamentu comum (ainda que o número de vocábulos derivados do português não seja muito vultuoso) (JOUBERT; PERL, 2008).

- (2) **enshoval, inshoval** (< PT *enxoval*, ≠ ESP *ajuar*) ‘emxoval’;  
**gabazón** (< PT *gabação*, ≠ ESP *alabanza, elogio*) ‘elogio, gabamento’;  
**gòsta** (< PT *gostar*, ≠ ESP *gustar*) ‘1. gostar, 2. experimentar, saborear’  
**intereseiro** (< PT *interesseiro*, ≠ ESP *interesado*) ‘interesseiro’;  
**koitàdu** (< PT *coitado*, ≠ ESP *infeliz, desgraciado*) ‘coitado’;  
**ninguein** (< PT *ninguém*, ≠ ESP *nadie*) ‘de categoria inferior, de pouco ou nenhum valor’  
**skeze** (< PT *esquecer*, ≠ PT/ESP *olvidar*) ‘esquecer(-se)’;
- (3) **baya kombein** ‘desejo de uma boa viagem’ – PT *vai com bem*;  
**kada kual ku su igual** ‘me diga com quem andas que te direi quem és’ – PT *cada qual com seu igual*;  
**keda pa simia** ‘ficar para semente’ – PT *ficar para semente*;  
**kibra zjuzjum** ‘quebrar o jejum’ – PT *quebrar o jejum*;  
**kometé un gaf** ‘cometer uma gafe’ – PT *cometer uma gafe*.

Há ainda exemplos provenientes do português que possuem a consoante fricativa sonora palatal (/ʒ/), como mostram os dados em (4). A presença dessa consoante na variedade sefardita de forma mais frequente do que na variedade geral sugere que Jacobs (2012) pode estar correto em afirmar que o /ʒ/ entrou no papiamentu a partir dos judeus, mesmo porque, para alguns exemplos, a variedade geral possui uma forma diferente, em que tal fonema não se faz presente. Nos registros do papiamentu clássico, também não foram encontrados vocábulos semelhantes àqueles que aparecem em (4).

- (4) *dezja* (< PT *desleixar*, ≠ ESP *descuidar*) ‘desleixar, descuidar, negligenciar’;  
*frizji* (< PT *frigir*, ≠ ESP *freír*) ‘frigir, fritar’;  
*manzja* (< PT *man[ʒ]ar*, ≠ ESP *man[x]ar*) ‘comer’;  
*rabuzjentu* (< PT *rabugento*, ≠ ESP *malhumorado*) ‘crise de fúria, ataque de raiva’;  
*sobezji, sobrezji* (< PT *sobejo*, ≠ ESP *resto, sobra*) ‘sobejo, sobra’;  
*zjanta* (< PT *janta/jantar*, ≠ ESP *cena/cenar*) ‘jantar (1. comida, 2. comer à noite)’;  
*zjeitoso* (< PT *jeitoso*, ≠ ESP *hábil, habilidoso*) ‘jeitoso’;  
*zjema* (< PT [ʒ]ema, ≠ ESP [x]ema) ‘gema’;  
*zjítona* (< PT *azeitona*, ≠ ESP *aceituna*) ‘azeitona’;  
*zjuzjum* (< PT *jejum*, ≠ ESP *ayuno*) ‘jejum’.

Em suma, a contribuição de Henriquez (1988, 1991) consiste em mostrar que algumas palavras rejeitadas pelos falantes como termos pertencentes ao papiamentu são características do vocabulário dos sefarditas, que também faz parte do vocabulário geral do papiamentu.

Apesar de não ser possível atribuir todos os elementos portugueses do papiamentu aos sefarditas e seus escravos, a comunidade judaica teve um papel considerável na formação da sociedade curaçauense e, por conseguinte, pode ter influenciado a configuração linguística do papiamentu. Essa influência foi exercida, num primeiro momento, por meio do português falado pela comunidade, já que esta era uma língua importante para a comunidade judaica, sendo amplamente usada não apenas no contexto religioso, mas também na comunicação diária. Com o passar dos anos, os judeus também influenciaram o papiamentu através de seu dialeto próprio, o papiamentu sefardita.

Uma evidência irrefutável do uso tanto do português quanto do papiamentu pela comunidade judaica é fornecida pelo documento de 1776, em que as duas línguas são empregadas: o suposto diálogo entre as escravas está em papiamentu, havendo ainda trechos em português, que orientam de quem é o turno na conversa, sugerindo seu uso como língua veicular dentro desta comunidade.

## Considerações finais

Este estudo mostra que o fato de os judeus desempenharem um importante papel no comércio de escravos e gozarem de um certo prestígio sugere que eles tinham



um papel na sociedade curaçauense, contribuindo na configuração do papiamentu. A discussão dos documentos do final do século XVIII mostrou um maior número de itens de étimo português, o que confirma a assunção de que o papiamentu sefardita seria mais semelhante ao português do que a variedade geral da língua.

A análise da carta de 1775, um dos primeiros registros escritos conhecido do papiamentu, mostrou um maior número de étimos derivados do português, sustentando a asserção de que o papiamentu sefardita seria mais próximo do português do que a variedade geral da língua. O documento de 1776, a partir de suas escolhas lexicais, revelou que os escravos dos judeus provavelmente também usavam vocábulos próprios do papiamentu sefardita e trouxe evidências para o uso do português dentro dessa comunidade.

Ademais, a análise de vocábulos, estruturas e expressões característicos da comunidade sefardita (HENRIQUEZ, 1988, 1991) mostrou que o papiamentu falado por essa comunidade influenciou o registro geral da língua (tanto clássico quanto moderno), havendo casos em que um vocábulo considerado específico da comunidade judaica se difundiu e passou a ser usado por falantes não judeus. Esses resultados linguísticos mostram que os judeus sefarditas influenciaram a gênese e o desenvolvimento do papiamentu, não só por meio do português, mas também através do papiamentu sefardita. Dessa forma, o papel dos sefarditas foi duplo: primeiro, o português falado pela comunidade sefardita influenciou o papiamentu clássico; posteriormente, o dialeto do papiamentu específico dessa comunidade e de seus escravos também atuou na configuração da variedade geral.

Além disso, reconhecemos uma conexão entre o papiamentu e o kabuverdianu de Santiago (MARTINUS, 1996; JACOBS, 2012) (o que pode sugerir uma origem comum). Por outro lado, embora a hipótese de que as relações entre o papiamentu e a língua dos sefarditas não possa explicar a emergência da língua caribenha por si só, não se pode negar o papel dos judeus em fornecer traços linguísticos para o papiamentu. Em suma, seguimos uma abordagem similar àquela defendida por Faraclas et al. (2014): uma convergência de elementos (e não apenas um cenário linear, mono-dimensional) deve ser considerada ao estudar a formação dos crioulos atlânticos, especialmente a contribuição de falantes de diversas línguas (FREITAS, 2017).

FREITAS, S.; ARAUJO, G.; LIMA, M. The Sephardic Jews in Curaçao and their role in the formation of Papiamentu. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.1, p.11-36, 2019.

- *ABSTRACT: This study aims to analyse the participation of Jews in Papiamentu's linguistic configuration, based on original research and on published literature (HENRIQUEZ, 1988, 1991; MARTINUS, 1996; JACOBS, 2012). The analysis of 18<sup>th</sup> century documents reveals that Sephardic Papiamentu, which is more similar to Portuguese, influenced the general variety. Prayers and epitaphs in Portuguese confirm that this was the language used by several Sephardic Jews as well. Additionally, Martinus (1996) and Jacobs (2012) present records*

that may point to a relationship among Senegambia/Upper Guinea, Amsterdam and Curaçao through the slave trade conducted by the Jews. Thus, this study intends to show that the Jews had an important role in Curaçaoan society, influencing the configuration of Papiamentu. In addition, we follow an approach similar to the one supported by Faracclas *et al.* (2014): a convergence of elements has to be considered in studying the Atlantic Creole formation, namely the agency of different languages speakers.

- **PALAVRAS-CHAVE:** *Sephardic Jews. Papiamentu. Social and linguistic role.*

## REFERÊNCIAS

ANDERSEN, R. W. **Nativization and hispanization in the papiamentu of curaçao, Netherlands Antilles:** a sociolinguistic study of variation. 1974. Thesis (PhD in Philosophy) – University of Texas, Austin, 1974.

ARENDS, J. The origin of the Portuguese element in the Surinam Creoles. *In:* HUBER, M.; PARKVALL, M. **Spreading the word:** the issue of diffusion among Atlantic creoles. London: University of Westminster Press, 1999. p. 195-208.

BOS, J. **1500-Present:** Dutch Royal genealogy. [s.l.: s.n], [20--]. Disponível em: <http://madmonarchs.guusbeltman.nl/gennl.htm>. Acesso em: 01 jul. 2014.

CASSERES, C. G. **Istoria kortiku di hudiunan di Korsou.** Curaçao: Edição do Autor, 1990.

CENTRAL BUREAU OF STATISTICS. **First results census 2011:** curaçao. Willemstad: CBS, 2012. Disponível em: <http://digitallibrary.cbs.cw/content/CB/S0/00/01/10/00001/Publication%20First%20Results%20Census%202011%20definitief.pdf>. Acesso em: 14 out. 2012.

EMMANUEL, I. S. El Portugues en la sinagoga “Mikve Israel” de Curaçao. **Tesoro de los Judios Sefardies**, Jerusalén, v. 1, p. xxv-xxxii, 1959.

EMMANUEL, I. S. **Precious stones of the Jews of Curaçao:** Curaçaoan Jewry 1656-1957. Nova York: Bloch Publishing Company, 1957.

EMMANUEL, I. S.; EMMANUEL, S. A. **History of the Jews of the Netherlands Antilles.** Cincinnati: American Jewish Archives, 1970.

FARACCLAS, N. *et al.* Creoles and acts of identity: convergence and multiple voicing in the atlantic creoles. **PAPIA**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 173-198, 2014.

FERROL, O. **La cuestion del origen y de la formacion del papiamento.** Curaçao: Universidad de las Antillas Neerlandesas (UNA), 1982.

FOUSE, G. C. **The story of Papiamentu:** a study in Slavery and language. Lanham: University Press of America, 2002.

FREITAS, S. **Contribuições linguísticas cabo-verdiana e sefardita na formação do papiamentu**. Muenchen: Lincom GmbH, 2017. (Studies in Pidgin & Creole Linguistics).

GOODMAN, M. The Portuguese element in the American creoles. *In*: HOLM, J.; MICHAELIS, S. (ed.). **Contact languages**. Londres: Routledge, 1996. p. 538-586. (Critical Concepts in Language Studies; v. 3.).

GRANDA, G. de. El repertorio lingüístico de los sefarditas de Curaçao durante los siglos XVII y XVIII y el problema del origen del papiamentu. **Romance Philology**, [S.l.], v. 28, p. 1-16, 1974.

GRANT, A. P. The Portuguese elements in Papiamentu. *In*: FARACLAS, N.; SEVERING, R.; WEIJER, C. (ed.). **Linguistic studies on Papiamentu**. Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma, 2008a. p. 47-71.

GRANT, A. P. A constructivist approach to the early history of Papiamentu. *In*: FARACLAS, N.; SEVERING, R.; WEIJER, C. (ed.). **Linguistic studies on Papiamentu**. Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma, 2008b. p. 73-112.

HARTOG, J. **Curazao, resumen de su historia**. Aruba: De Witt, [197-?].

HENRIQUEZ, M. **Lo ke a keda pa simia**. Curaçao: Edição do Autor, 1991.

HENRIQUEZ, M. **Ta asina? O ta asana? Abla, uzu i kustumber sefardí**. Curaçao: Edição do Autor, 1988.

JACOBS, B. **Origins of a creole: the history of Papiamentu and its African ties**. New York: Walter de Gruyter, 2012. (Collection Language contact and bilingualism).

JACOBS, B; VAN DER WAL, M. The discovery, nature, and implications of a Papiamentu text fragment from 1783. **Journal of Pidgin and Creole Languages**, [S.l.], v. 30, n. 1, p. 44-62, 2015.

JOUBERT, S.; PERL, M. El portugués en Curaçao. *In*: FARACLAS, N.; SEVERING, R.; WEIJER, C. (ed.). **Linguistic studies on Papiamentu**. Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma, 2008. p. 137-156.

LADHAMS, J. The Pernambuco connection? an examination of the nature and origin of the Portuguese elements in the Surinam Creoles. *In*: HUBER, M.; PARKVALL, M. **Spreading the word: the issue of diffusion among Atlantic creoles**. London: University of Westminster Press, 1999. p. 209-240.

LESSA, O. **Presença do Português no Papiamentu**. Rio de Janeiro: Livraria Editora Cátedra, 1975.

MARTINUS, F. **The kiss of a slave: Papiamentu's West African connections**. 1996. Thesis (PhD em Linguistics) – University of Amsterdam, Amsterdam, 1996.

MAURER, P. El papiamentu de Curazao. *In*: PERL, M.; SCHWEGLER, A. (ed.). **América negra**: panorámica actual de los estudios lingüísticos sobre variedades hispanas, portuguesas y criollas. Frankfurt; Madrid: Vervuert; Editora Iberoamericana, 1998. p. 139-217.

MUNTEANU, D. **El papiamentu, lengua criolla hispánica**. Madrid: Gredos, 1996.

PERINI-SANTOS, P. Questionando a regularidade da formação das preposições: comentário sobre acidentes e contatos lingüísticos. **PAPIA**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 27-37, 2015.

SILVA, L. D. Zur Israel: a primeira comunidade judaica do Novo Mundo. *In*: DINES, A.; MORENO-CARVALHO, F.; FALBEL, N. (org.). **A fênix ou o eterno retorno**: 460 anos da presença judaica em Pernambuco. Ministério da Cultura Publicações Monumenta, 2001. p.25-82.

SMITH, N. Pernambuco to Surinam 1654-65? the Jewish slave controversy. *In*: HUBER, M.; PARKVALL, M. **Spreading the word**: the issue of diffusion among Atlantic creoles. London: University of Westminster Press, 1999. p. 251-298.

VIARO, M. E. **Etimologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

WOOD, R. E. New light on the origins of Papiamentu: an eighteenth-century letter. **Neophilologus**, [S.l.], n. 56, p. 18-30, 1972.

Recebido em 20 de outubro de 2017

Aprovado em 02 de junho de 2018

# COGNICIÓN, ESTEREOTIPO, IMAGINARIO Y FANTASÍA EN EL PROCESO DE APREHENSIÓN DE LA NUEVA REALIDAD A TRAVÉS DEL LÉXICO DEL CASTELLANO: LOS TESTIMONIOS DE LOS CRONISTAS DE INDIAS<sup>1</sup>

José Alberto MIRANDA POZA\*

- **RESUMEN:** Las *Crónicas de Indias* son un mundo misceláneo con información sobre la colonización de América: cartas, autobiografías, historias naturales, que nos invitan a revisitar la filología, donde caben por igual lengua, literatura, historia, antropología. Los trabajos desarrollados hasta ahora llegaron a conclusiones divergentes. Aquí se propone unir lengua, literatura y, también, historia y antropología. Todos estos textos resultan útiles para referir su contenido a la penetración del léxico indígena en la lengua castellana –y viceversa–, con intercambios identitarios, culturales y comprensión-representación-cognición del mundo. Sistematizaremos –desde su heterogeneidad– los datos provenientes de las *Crónicas* marcando seis fases en el proceso de adaptación, según la teoría lexicográfica, que culminarán con la incorporación del vocablo indígena al léxico español (campos semasiológico, onomasiológico y cognitivo). Lo que muestran estos testimonios es la esencia misma de la cognición lingüística. Se constata que, primeramente, cada lengua está adaptada para representar la realidad de su entorno. Cuando aparece una nueva realidad, antes ignota, comienzan los problemas: la lengua se muestra insuficiente para aprehenderla. Hasta llegar a la palabra específica autóctona, habrá múltiples intentos de búsqueda para adaptar cognición y lengua, que culminarán con la incorporación de la palabra prestada con la carga cognoscitiva que posee.
- **PALABRAS CLAVE:** Crónicas de Indias. Historia del léxico español. Cognición. Estereotipo y prototipo semántico. Imaginación/ficción/fantasia. Lenguas en contacto.

## Introducción

Las *Crónicas de Indias* son un mundo misceláneo en el que se funden muchas cosas, pues en ellas hallamos abundante información de todo género sobre la colonización de

---

\* Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife - PE - Brasil. Profesor del Departamento de Letras. ampoza@globo.com. ORCID: 0000-0003-3280-4786.

<sup>1</sup> Este trabajo es uno de los productos derivados de las investigaciones llevadas a cabo durante la Estancia de Post-Doctorado del autor en el *Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING* de la Universidad Federal de Paraíba, cuyo proyecto titulado *Proyecto de Lexicología Románica. Abordaje histórico español-portugués en el ámbito de la Lexicología y de la Lexicografía: Variación, cambio y diversidad (Historia, cultura, sociedad)* obtuvo una Beca del Plan Nacional de Post-Doctorado (PNPD) de la CAPES, código de financiación 001.

América, en el más amplio sentido del término (cartas, autobiografías, historias naturales, apologías, catecismos, diccionarios), lo que nos invita a revisitarse la filología, dentro de la cual se unen y tienen cabida por igual lengua, literatura, historia y antropología, pues “todo anda junto porque nada nació con testigos y mojonos ahitados.” (ALVAR, 1982, p. 249).

Los variados trabajos que a propósito de las *Crónicas* se han suscitado, no siempre desde las mismas perspectiva y objetivos, han llevado a conclusiones divergentes. A modo de ejemplo, lo que más interesa es la concepción misma de lo americano y lo autóctono, determinar los orígenes de la literatura “hispanoamericana”, ¿solo a partir de la llegada de Colón?; ¿cuál sería, entonces, el lugar que ocuparía la cultura precolombina? Aún en teoría literaria, ¿cómo navegar a través de los tópicos ficción/realidad; compromiso/identidad o voluntad estética? (CORDIVIOLA, 2009, 2005, 2003). Resulta imprescindible para entender todo esto el testimonio de la lingüística. Porque la lengua es proyección fiel de la cultura, y aquellos cronistas que narraban una nueva realidad tenían que aprehenderla con la palabra: “la información de las *Crónicas* estará condicionando y condicionada por el espejo de la lengua.” (ALVAR, 1982, p. 249).

Pero, hasta ahora, casi ninguna vez se han intentado aunar las plurales vertientes a que conducen estos testimonios. Se pretende aquí proponer otra cosa: hacer filología, “unir lengua, literatura y, al mismo tiempo, historia y antropología.” (MIRANDA POZA, 2010, p. 116). Cartas y autobiografías, historias naturales o morales, apologías y relaciones, catecismos y diccionarios, “[...] todos estos textos, cuyo tema es el descubrimiento y conquista de América, y que se inscriben bajo el epígrafe de *Crónicas de Indias*.” (SERNA, 2013, p. 54-55), resultan ser útiles a nuestro propósito: referir lo contenido en esa multiplicidad de estudios a la penetración del léxico indígena en la lengua castellana –y viceversa–, con los consiguientes cambios que se produjeron en la identidad, la cultura y la comprensión/representación/cognición del mundo de quienes hablaban la lengua. Hace algún tiempo, Lope Blanch (1968, p. 58) afirmaba que “el campo más investigado de la lingüística hispanoamericana es el lexicográfico.” Esta afirmación, varias décadas después, era reforzada por Moreno de Alba (1995, p. 196), quien daba noticia del trabajo de Solé (1990), donde de los más de 3500 títulos por él analizados, “[...] la mayor parte tiene que ver con lexicografía, semántica o áreas afines: arcaísmos, neologismos, etimologías, indigenismos, etc.”

## Los textos: su naturaleza y dimensión

Siguiendo a Castillo Durán (2004, p. 9), las *Crónicas* son el reflejo de lo que puede denominarse “democratización del hecho narrativo”. En pleno Renacimiento, no estamos ya ante el discurso cortesano o áulico, sino con el de hombres sin méritos de nobleza: un narrador modesto, un soldado, un fraile, un indio. De hecho, cuando Díaz del Castillo (1992, p. 39) escribe su *Historia Verdadera*, se refiere en estos términos a

otra similar que circula sobre el mismo asunto: “vi una historia de buen estilo [...]”, afirmación que, lejos del elogio aparente, encierra una crítica a la escrita por López de Gómara, hombre culto, atento a la preceptiva latina, retórico y, por ello, “mentiroso” y no “veraz”. Bernal se pone del lado del tópico que se desarrolló en su época que podría resumirse como: escribo mal porque pienso bien y no estoy afectado por ningún estilo que oculte la verdad. La misma óptica que va a adoptar Teresa de Ávila: preservarse del estilo y no atender al cuidado formal como garantía de esencialidad, de veracidad, de autenticidad –si bien, en este último caso, dada su condición de mujer– (LÁZARO CARRETER, 1981). Pero, más allá de observaciones preocupadas por el estilo y de la oposición verdadero/falso con relación a la representación de la realidad, cabe recordar lo dicho por Oesterreicher (2013, p. 736) a propósito de las tradiciones discursivas de la época y, más concretamente, del concepto de elaboración textual en los ejes inmediatez y distancia. El primero, representaría un tipo de discurso próximo a la oralidad, mientras que el segundo se caracterizaría por un grado de elaboración mayor, siguiendo las tradiciones textuales más clásicas: “[...] podemos rastrear en ciertos tipos de texto [entre los que incluye fragmentos de las *Crónicas*] la aparición, por un lado, [...] de rasgos universales de lo hablado, ‘proscritos’ por las formas de la escrituralidad, y por otro de las variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas [...] poco usuales en el ámbito de la escrituralidad.” Baste señalar, como prueba de muestra de oralidad pura, el fragmento de la *Historia verdadera* de Díaz del Castillo (apud CAMPOS FERNANDEZ FÍGARES, 2004, p. 77): “Acuérdome que nos decían: “¡oh, oh, oh cuilonés!”, que quiere decir: ¡Oh, putos!, ¿aún aquí quedáis vivos, que aún no os han muerto los tiacahuanes?”

Veracidad, autenticidad, realidad, ficción. Frente a la descripción historiográfica de nuestro tiempo, al estudiar a los antiguos y a los renacentistas nos encontramos en la prehistoria de la historiografía. Para Frankl (1963) el pensamiento histórico estaba ligado a las concepciones legendarias del pasado, “[...] la verdad histórica tenía mucho que ver con el recuerdo, con la evocación, con una realidad espiritual oculta a los ojos de los hombres vulgares, pero accesible a los dotados de una visión poética.” (SERNA, 2013, p. 15). En el *Diario* de Colón se inicia la descripción de un mundo que poco se parecía a la realidad contemplada por él, con lo que nos encontramos, según Pastor (1983, p. 47), con la “ficcionalización distorsionadora de la realidad del Nuevo Mundo”, o con lo que Alvar (1976) denominaba imagen desdoblada de Colón, en resumen, “la transposición de los esquemas mentales con que se pensaban las cosas europeas, a las del Nuevo Mundo.” (MARAVALL, 1986, p. 439).

En este sentido, Colón no se dedicó a ver y conocer la realidad que se le presentaba a los ojos, sino a seleccionar aquello que se adecuaba e identificaba con el modelo que se había formado y que estaba destinado a encontrar: “imaginación y percepción son así formas distintas y complementarias de una visión.” (CORDIVIOLA, 2003, p. 174). Colón, como después otros, utiliza los elementos del paisaje trovadoresco, un *locus amoenus*, cuyos árboles están permanentemente verdes, el aire es suave y dulce, y el agua, que también brota de fuentes trovadorescas, es fresca, clara y cristalina:

*O continente aparece como uma cornucópia: as árvores são sempre verdes, as águas são infinitas, o clima é ameno, a possibilidade de achar ouro e espécies é sempre grande, os indígenas nus, saudáveis e carentes de toda religião ou “seita” são mansos e haverão de se converter ao Cristianismo em pouco tempo. (CORDIVIOLA, 2009, p. 74).*

Los cronistas deben transmitir el mundo encontrado para que sea conocido por las gentes que quedaron en la otra orilla. El hombre europeo estaba de nuevo en el jardín del Paraíso: la pródiga naturaleza, los seres humanos desnudos “ellos andan todos desnudos como su madre los parió, y también las mujeres” (COLÓN, 1991 *apud* CAMPOS FERNADEZ FÍGARES, 2004, p. 34); “Lo que de su vida y costumbres conocimos fue que todos van desnudos, así los hombres como las mujeres, sin cubrir vergüenza ninguna, tal como salieron del vientre de sus madres.” (VESPUCCI, 1986 *apud* CAMPOS FERNADEZ FÍGARES, 2004, p. 37). Es la visión alegórica del Paraíso, de amplia tradición literaria, que descansa en el imaginario de estas gentes.<sup>2</sup>

Visión idílica, propia del Paraíso, si bien, ahora, hecho realidad ante los ojos de los colonizadores, que hallará su contrapunto en la propia realidad, como se cuenta en la *Carta a Luis de Santángel*, donde se hace mención al canibalismo o se atribuye cola a los habitantes de la isla de Avam, lo que nos permite obtener las dos caras de la misma moneda a manera de virtualidades, que las conquistas de Cortés en México y de Pizarro en Perú ampliarán casi hasta el infinito: los indígenas practican rituales diabólicos, como los sacrificios humanos mencionados por Cortés en Tenochtitlán, la naturaleza, lejos de la visión idílica, puede ser camino de perdición y trampa mortal –cuestión esta que literariamente se retomará a principios del XX en las novelas de la tierra–.<sup>3</sup> Con todo, se revalidan los mitos clásicos: “Menos irrelevante que ser árbitro de deslices (y de otras acusaciones) es intentar comprender las peculiares simbiosis entre los modos de ver lo real y los modos de interpretar lo real que pautan las descripciones de Colón.” (CORDIVIOLA, 2003, p. 174).

En efecto, Pigafetta viaja porque tiene la expectativa de contar las cosas maravillosas que hay en América: “[...] supe que navegando por el Océano veían cosas maravillosas y me determiné a asegurarme por mis propios ojos de la veracidad de todo lo que se contaba, para a mi vez contar a otros mi viaje.” (PIGAFETTA, 1963 *apud* CASTILLO DURÁN, 2004, p. 145). Su mente no viaja sola, está poblada de los libros que ha leído y de ellos piensa dar cuenta cierta, comprobando y certificando lo leído. Es un viaje

---

<sup>2</sup> A propósito de tal imaginario, cabe recordar lo que referimos en otro lugar sobre el papel de la alegoría medieval en Berceo (MIRANDA POZA, 2014b) y en qué medida esa visión era una utilización a la divino de todos los elementos tradicionales del jardín erótico (BLANCO AGUINAGA; RODRIGUEZ PUÉRTOLAS; ZAVALA, 2000).

<sup>3</sup> En las novelas de la tierra y en las novelas indigenistas, especialmente en las primeras, la naturaleza, y más concretamente el paisaje –especialmente feroz, casi personalizado–, constituía el centro de la narración [...] En el caso de la naturaleza de la Amazonia, literalmente termina por devorar a los personajes de *La Vorágine* (1981), de José Eustasio Rivera (*apud* MIRANDA POZA, 2008, p. 88-89) “El último cable de nuestro Cónsul, dirigido al señor Ministro y relacionado con la suerte de Álvaro Cova y sus compañeros, dice textualmente: “Hace cinco meses búscalos en vano Clemente Silva. Ni rastro de ellos. ¡Los devoró la selva!”



intelectual dentro del marco de saberes obtenidos a través de las lecturas: *Imago mundi*, de Pierre D'Ailly, Marco Polo y, sobre todo, *El libro de las maravillas*, de Jean de Mandeville. Porque, cuando hablamos de interpretación, hemos de admitir que los textos de los narradores de Indias son una fuente inagotable de material riquísimo, material visto, además, desde unos ojos vírgenes que son los primeros en asombrarse “hasta el extremo” (CAMPOS FERNANDEZ FÍGARES, 2004, p. 24) por todo aquello que su mano está plasmando: la novedad es absoluta.

### **La lengua: cognición, representación, sentido, identidad.**

Con los breves antecedentes apuntados, situémonos, en el lugar de aquellos primeros aventureros que ante sí hallan un nuevo mundo, una nueva realidad. Los conquistadores no descubrieron “lo otro” como suelen decir los estudios poscoloniales (TODOROV, 1987), sino “lo nuevo”. “Lo otro”, para la cotidianeidad peninsular, eran en todo caso los moriscos, los judíos y el resto de “personas prohibidas” para ir a Indias. Así, resulta pertinente mencionar el uso del término *mezquita* para denominar al edificio de culto de los nativos, referente más próximo a una religiosidad “otra” conocida como edificio religioso musulmán, junto a combinaciones como *casa de idolos* o *casa de sus dioses* (ROSSI, 1992). Los conquistadores, sin embargo, encontraron algo similarmente otro, algo parecido a su cotidianeidad peninsular: el modo de producción tributario o semiesclavista del Imperio de Moctezuma ofrecía bastantes semejanzas con el feudalismo español. “Tal semiesclavismo tributario azteca fue lo que hizo posible el maquiavelismo de Cortés y su logro del inmenso apoyo indígena.” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 16). Campos Fernandez Figares (2004, p. 24) concluye: “Aquí no hay “otro”, porque carecía de existencia previa incluso en la imaginación europea.”

La primera labor y, junto a ella, la primera desazón, desde el Almirante al resto de cronistas es identificar lo que ven, lo que sus sentidos aprehenden. Y aquí reside el problema. La lengua de Castilla no está preparada para dar cuenta exacta de cosas que no existían previamente como referentes en el entorno de origen. La creación inédita está allí. Quien la descubre nos la acerca con lo que sabe para que entre en las entendederas de los lectores. Los sentidos aprehenden lo que todavía no se puede nombrar, pues solo es posible identificar una cosa cuando se le da (o se conoce) el nombre que la hace ser ella. Ante la *nova realia*, “Colón (y el resto de cronistas) vive algo que no cabe en la imaginación, que huye de su cognición, y busca los recursos expresivos en lo ya consabido.” (ALVAR, 1982, p. 257). Habrá que esperar un tiempo para la normalización lingüística, lo que supone el desarrollo de un proceso –no necesariamente lineal y menos aún inmediato–: “[...] solo al final del proceso –iniciado por la fascinación–, se captará la palabra del indígena, cuando ojos y oídos estén capacitados para ver y oír, cuando se ha sido capaz de adquirir una nueva cognición.” (MIRANDA POZA, 2007, p. 70). Desde el primer viaje de Colón, “la lengua tuvo que adaptarse a la nueva realidad” (ALVAR, 1996, p. 95).

Estamos describiendo un problema que ya abordó a finales del siglo XIX la entonces incipiente dialectología. Las variaciones regionales y las soluciones de compromiso, así como los préstamos léxicos, mucho tienen que ver con el concepto de lenguaje como *representación de la realidad*. Se comprobó entonces que, en los préstamos de unas lenguas a otras, no solo se exportaba la *forma* de la palabra, sino también la *cosa* por ella representada. Evocamos aquí el principio conocido como *Wörter und Sachen* (*Palabras y Cosas*), dado a conocer por Meringer y Schuchardt (LEWANDOWSKI, 1986), que postula la necesidad de estudiar simultáneamente los vocablos y las realidades por ellos representadas para poder obtener una imagen clara de la evolución de una lengua y de su situación en un momento dado.

Pero, no solo se trata de enfrentar las palabras y las cosas de un modo laxo. Los cronistas oyen hablar a los indígenas, y tras aquellas voces que escuchan y transcriben hay un mundo cultural que debe ser explicado, y así se hace las más de las veces. Díaz del Castillo oye la palabra náhuatl *jiquipil*, que dice que significa 'ocho mil', y dice verdad, por más que el valor preciso sea 'bolsa' o 'talega', pues en el sistema numeral de los nahuas, ocho mil se representaba por una bolsa que se suponía que dentro de ella cabían ocho mil granos de cacao, que se utilizaba como moneda: "Conocer la lengua de los indios es apoderarse de su cultura y poseer una cultura es convertirla en materia de especulación y de estudio." (ALVAR, 1982, p. 273).

Con todo, es preciso reconocer que hubo autores (Sahagún, Las Casas, Landa) que buscaron el término indígena porque daba precisión a la "cosa", no porque fuera un manadero de emociones o tuviera algún sabor local. Hicieron lo que hoy llamaríamos *antropología*: trataron de encontrar la identificación ontológica de palabras y cosas, no pensando en las posibilidades de comprensión ajena, sino en la propia identidad de lo que nombraban y su forma de nombrarlo. Hay incluso quien afirma que no siempre debe achacarse a necesidad de explicar una nueva realidad lo que obliga al cronista a incluir el término indígena (MORENO DE ALBA, 1995). En este sentido, Zamora (1982, p. 166-167) afirma que un porcentaje de los préstamos taínos en el siglo XVI mostraban realmente la "experiencia" y la veteranía del conquistador en México y Perú: "One reason, only recently discussed, is the special type of 'prestige' witch it enjoyed for several decades: the prestige of sperience loanwords were not only signs, but also symbols." Por más que otros cronistas como Fernández de Oviedo en su *General y natural historias de las Indias* (1535) se disculpen, apelando al estilo de lengua empleado, por incluir un expresivo número de vocablos indígenas.<sup>4</sup>

Como todo camino tiene dos sentidos, aquellos que se acercaron a las lenguas de los indios, como Fray Bernardo de Lugo en su *Gramática mosca*, iban pertrechados con el bagaje cultural del que España participaba. "Nada sale de la nada, y no podemos exigir a un tratadista del siglo XVI o del XVII lo que aún hoy no sabemos hacer." (ALVAR,

---

<sup>4</sup> "Si algunos vocablos extraños e bárbaros aquí se hallasen, la causa es la novedad de que se tratan, y no se pongan a la cuenta de mi romance [lengua castellana] [...] y lo que aviene en este volumen que con ella no consuenen, serán nombres o palabras puestos para dar a entender las cosas que por ellas quieren los indios significar." (*apud* MORENO DE ALBA, 1995, p. 59).

1982, p. 278). Ellos se instauraron en la mejor tradición: la de las gramáticas latinas. Que hoy sepamos que no es esto lo que se deba hacer no quiere decir que no debiera hacerse. No había fundamentos para describir lo nunca descrito y recurrieron al latín, que les sirvió tanto de modelo como de referencia: “[...] se comprende que la comparación [latín / chibcha] es puramente didáctica, no pretende establecer entre las dos lenguas nexos, parentesco o filiación de ninguna clase.” (RIVAS SACCONI, 1949, p. 77).

El proceso de adaptación de la lengua a la nueva realidad americana fue largo. El español “en América” –como prefiere, entre otros, Moreno de Alba (1995)– sigue su propia historia y la lengua se va aindiando conforme adelanta el conocimiento de la realidad: “[...] el sistema formado en Europa no valía y los cascarones *rancho*, *hacienda*, *platicar*, *tortilla* se llenaban de contenidos nuevos o las mil cosas nuevas tenían que adaptarse para continuar siendo la lengua instrumento de comunicación: *maíz*, *cacao*, *papa*, *poncho*.” (ALVAR, 2000b, p. 14). La lengua se mezcla porque en la interacción lingüística se aúnan por igual lo viejo válido y lo nuevo acepto. Porque la lengua es un cuerpo vivo que acepta lo que necesita y elimina lo superfluo. América aportó un nuevo espacio geográfico y mental para una lengua aún en formación, “hecho inseparable de su evolución histórica en su unidad y en su productiva diversidad.” (RIVAROLA, 2001, p. 59). La culminación de todo este proceso se identifica con la afirmación de Alvar (2000a, p. 20): “los españoles aindiaron definitivamente su lengua.” El español se aindió porque se aindiaban a un mismo tiempo la lengua y los hombres, como relata Díaz del Castillo cuando Gonzalo Guerrero rechaza volver con sus compañeros: “Hermano Aguilar, yo soy casado, tengo tres hijos, y tiénneme por cacique y capitán cuando hay guerras; íos vos con Dios [...]” (SERNA, 2013, p. 348).

### **El proceso de adaptación de la lengua: léxico, diccionario y cognición.**

Cabe recordar, en primer lugar, que el campo de la lexicografía, la técnica o práctica de elaborar diccionarios, tuvo sus orígenes en el mundo occidental en los trabajos de los primeros aprendices de filólogos, que fueron los comentaristas y fijadores de textos homéricos, *oi glossográphoi*, cuando se vieron ante la necesidad de elaborar listas de vocablos que contenían una explicación acerca de palabras que, por su pertenencia a otras variedades de lengua (diacrónicas o diatópicas), se sentían como confusas o de difícil comprensión (MIRANDA POZA, 2017). Durante tres siglos (del año 600 a.C. al 300 a.C.), los poemas homéricos fueron objeto de estudio y presentaban, ya para los griegos, problemas de comprensión en ciertas parcelas del léxico. Por razones escolares, comenzaron a surgir léxicos o glosarios para entender ese tipo de expresiones (SERRANO AYBAR, 1977). En gran parte, el legado que nos dejaron los cronistas representa el fruto de una labor muy semejante a la de los aprendices de lexicógrafo griegos, pero ampliada: estos últimos se basaban en textos escritos y se referían a su propia lengua; los primeros, trabajaban en el ámbito de la oralidad con lenguas ignotas y debían aprehender una realidad completamente ajena a la que hasta entonces conformaba su cognición (y, por extensión, la de sus lectores).

La creación inédita está allí, pero quien la descubre tiene que recurrir a los procedimientos que usa desde siempre quien ve las cosas por primera vez: acercándolas con lo que sabemos para que entren en nuestros parámetros conceptuales. Primero, la comparación, para desde ella penetrar en la descripción de la nueva realidad y solo al final captar la palabra indígena. Resulta pertinente aquí evocar la “Teoría del Aprendizaje Significativo” (TAS), elaborada por Ausubel (1978) y desarrollada por él mismo en otros trabajos (AUSUBEL, 2002).<sup>5</sup> En él emerge una idea fundamental que podemos percibir con claridad en el proceso de interacción entre lo que el cronista ya conoce y la nueva información a la que está siendo presentado; se trata del concepto de *subsumidor* o *subsunsor*. Tal idea puede entenderse como algo específico relevante (concepto, idea, proposición), ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz, que sirve de anclaje para la nueva información: “[...] el aprendizaje significativo se produce cuando la nueva información ‘se ancla’ en conceptos relevantes (subsumidores) preexistentes en la estructura cognitiva.” (MOREIRA, 2006, p. 15). El proceso de andianización que vamos a describir más abajo está justificado teóricamente desde presupuestos cognitivos.

Para Alvar (1982), a pesar de la evidente heterogeneidad de los testimonios, tres procesos se producen de forma constante: adaptación de la lengua española; adopción de americanismos o hispanismos, según sea el punto de mira; nuevas creaciones. Este mismo proceso tripartito es compartido por Rossi (1992, p. 4), cuando habla de tres soluciones progresivas “ante la embriaguez de ‘cosas’ y ‘nombres’ de un mundo tan inesperado”: 1) aferrarse al acervo de imágenes y denominaciones de su propio mundo –nombre antiguo para la cosa nueva, expuesto más arriba: *mezquita*–; 2) préstamo de necesidad, esto es, denominación autóctona (del cronista), a la que se suma una semejanza comparativa: *oveja* por *llama*, a pesar de que el referente novedoso no pertenece a los óvidos, se establece la semejanza en la medida en que se trata de un animal del que se aprovecha la leche, la carne, la lana, el cuero; el diferencial con el peninsular: también es animal de carga; 3) préstamo como extranjerismo, ante la familiaridad de lo cotidiano, lo que produce la inclusión del término como patrimonio léxico de los recién llegados: *cacique*, proveniente del término *kaisic* ‘reyezuelo’, adaptado fonéticamente y transliterado al castellano.

La complejidad de este proceso de penetración de los indigenismos, en fin, se debió tanto a que fue el resultado del choque de dos mundos muy diferentes (desde el punto de vista cultural y desde la naturaleza del mundo físico) cuanto a la condición virulenta del mismo para europeos y americanos, puesto que “[...] ambos vivían sin la menor sospecha de la existencia del otro, sin el menor vislumbre de lo que el mundo del otro podría ser.” (MORÍNIGO, 1964, p. 217).

---

<sup>5</sup> El conocimiento es significativo por definición. Es el producto significativo de un proceso psicológico cognitivo (“conocer”) que supone la interacción entre unas ideas “lógicamente” (culturalmente) significativas, unas ideas de fondo (“de anclaje”) pertinentes a la estructura cognitiva (o en la estructura del conocimiento) de la persona concreta que aprende y la “actitud” mental de esta persona en relación con el aprendizaje significativo o la adquisición y retención de conocimiento.” (AUSUBEL, 2002, p. 9).

Nuestra propuesta consiste en la sistematización –dentro de la evidente heterogeneidad– de los datos provenientes de los textos que conforman las *Crónicas* y en el establecimiento de seis fases en el proceso de adaptación, al hilo de la teoría lexicográfica, que culminará con la incorporación del vocablo indígena al acervo léxico del español, comprendiendo los aspectos semasiológico, onomasiológico y cognitivo (cultural e identitario también).

### **La dificultad en el hallazgo de la expresión precisa: la lengua como problema**

La realidad se nombra en su propio nombre y es inalienable para una exacta comprensión de las cosas. Así lo entiende Colón cuando reconoce que no sabe la lengua de la gente de la tierra, y que les entiende una cosa por otra: “Cada día entendemos más a estos indios, puesto que muchas veces hayan entendido uno por otro.” (SERNA, 2013, p. 147). Otras veces, se hace patente un estilo imperfecto, defectuoso, impreciso, plagado de reiteraciones perifrásticas a la hora de describir lo que se ve. Más allá de recordar de pasada las advertencias de Menéndez Pidal (1942, p. 11) a propósito del origen genovés y no español de Colón, haciéndose eco de los comentarios de otros cronistas, como Las Casas, que dejan traslucir la impericia de su castellano: “[Colón es] natural de otra lengua, porque no penetra del todo la significación de los vocablos de la lengua castellana ni del modo de hablar de ella.”, cabe destacar, una vez más, que debemos diferenciar entre qué contempla Colón y qué dice que contempla; qué ve y qué quiere o necesita ver: realidad empírica frente a ideología.

Sea como fuere, de esta primera fase, caracteriza por la dificultad en encontrar la expresión precisa, o el testimonio de la falta de comunicación con los indios, participaron otros cronistas. Así, Hernán Cortés, en la *Segunda Carta de Relación* (1519-1526), escribe: “Llegados los presos, les hablé con las lenguas que yo tengo, y habiendo puesto toda diligencia para saber la verdad, pareció que no los había el capitán bien entendido.” (SERNA, 2013, p. 311). O también: “[...] y como mejor se pudo dárselo a entender con aquella nuestra lengua.” (SERNA, 2013, p. 349).

Algún tiempo después, el Inca Garcilaso en sus *Comentarios Reales* (1609), insiste en el tema de la lengua como problema: la falta de comprensión en las dos direcciones: “[...] que mi intención no es contradecirles [a los historiadores españoles], sino servirles [...] de intérprete en muchos vocablos indios, que como extranjeros en aquella lengua, interpretan fuera de la propiedad.” (SERNA, 2013, p. 448). O, más adelante, “[...] por no entender [el español] al indio que se la daba o por no entenderse el uno al otro, por la dificultad del lenguaje.” (SERNA, 2013, p. 478).

Se documenta también el reconocimiento de la imposibilidad real de expresar y describir completamente la realidad que se contempla, precisamente porque faltan las palabras. Colón afirma: “Y después, hay árboles de mil maneras y todos dan de su manera fruto, y todos huelen que es maravilla, que yo estoy el más apenado del mundo de no conocerlos [...]” (SERNA, 2013, p. 131-132). No los “conoce”, porque

la aprehensión es parcial: falta el nombre, que cerraría el círculo ontológico (sentido, palabra y cosa), falla la lengua como instrumento de comunicación. Además de lo dicho, no ya la dificultad de mutuo entendimiento, sino la falta de la palabra en la descripción es testimoniada por Cortés: “[...] en los dichos mercados se venden todas cuantas cosas se hallan en toda la tierra, que [...] son tantas y de tantas cualidades, que por la prolijidad [...] y aun por no saber poner los nombres, no las expreso.” (SERNA, 2013, p. 266).

Esta imposibilidad expresiva tiene una consecuencia estilística: la reiteración de perífrasis, a modo de imprecisa explicación, en las que son habituales los términos, ya sea de forma aislada, ya en combinación libre: “manera(s)”, “diverso(s)”, “diferente(s)” y, sobre todo, la proyección de la imaginación: “maravilla”, “maravilloso”, y consecuentemente “admiración”, “admirable”. Mounin (1971, p. 94) advertía hace tiempo de que “[...] toda lengua encierra una análisis del mundo exterior que le es propio, y que se diferencia de otras lenguas u otras etapas de la misma lengua.” Cuando hablamos sobre el mundo en dos lenguas diferentes, no estamos hablando del mismo mundo, “[...] de donde se deriva una cierta imposibilidad teórica de pasar de una lengua a otra cuando este paso lingüístico conlleva otro paso que va de un mundo de la experiencia a otro distinto.” (MIRANDA POZA, 2014a, p. 36). Por eso, Colón (1976, p. 87) en su *Diario*, escribe: “Puestos en tierra vieron árboles muy verdes y aguas muchas y frutas de diversas maneras.”, o en la *Carta a Luis de Santángel*: “Hay plantas de seis u ocho maneras, que es admiración verlas por la deformidad hermosa de ellas.” (SERNA, 2013, p. 119). Tampoco escapa a ello Cortés, en la *Segunda Carta de Relación*: “Tenían dentro de la ciudad sus casas de aposentamiento, tales y tan maravillosas, que me parecía casi imposible decir la bondad y grandeza de ellas, más que en España no hay semejante.” (SERNA, 2013, p. 272).

## **De la imprecisión a la comparación: la concepción de lo propio y lo ajeno**

En la última de las citas encontramos otra clave. Espontáneamente se van encontrando soluciones parciales para intentar escapar de las imperfecciones descriptivas por comparación: “cuánta es la diversidad de la una manera a la otra” (*Diarios apud* ALVAR, 1982, p. 257). El topónimo, o mejor, el concepto de Castilla (o España) pasaba a ser un índice de valoración, de primera referencia o término consabido, un punto en el que sustentar la explicación en la comparación con lo desconocido hasta entonces. De la misma forma que se tomaba posesión de la tierra en nombre de Castilla, la familia se quedaba en Castilla, los hombres venían de Castilla y su lengua era Castilla (ALVAR, 2000a). Entonces, antes de que los españoles aprendieran las lenguas de los indios y la denominación de las cosas, eran *de la tierra* o *de las Indias* cuantas cosas sorprendían a sus ojos; por el contrario, las que se exportaban hacia allí o las que, simplemente, anidaban en sus mentes, en su memoria, eran *de España* o *de Castilla*: “[...] los otros árboles de otras maneras eran tantos que no hay persona que lo pueda decir ni asemejar a otros de Castilla.” (*Diarios apud* ALVAR, 1982, p. 261). Se trata de un paso más en

el camino de la captación de la palabra buscando que el europeo tome conciencia de las discrepancias: oposición sistemática en perfecto dialogismo cognoscitivo de plantas, animales, objetos de la tierra o de las Indias a los que vienen de la otra banda del mar: de España, de Castilla, de la Alcarria... Tales referencias manifiestan una riqueza geográfica diversa y abarcadora: Castilla, España, Sevilla, Córdoba, Granada, Burgos, Barcelona, Salamanca, Valencia, Tenerife y, por extensión, *lo nuestro / las nuestras, los cristianos, los canarios* (vid. CUADRO 1).

**CUADRO 1** – La comprensión de la nueva realidad a partir de Castilla

Término de referencia	Texto	Autor / Crónica	
Castilla	<i>...huertas de árboles, las más hermosas que yo vi, e tan verdes y con sus hojas como las de Castilla... (14 de octubre)</i>	Colón / Diarios	
	<i>...pescaron muchos pescados como los de Castilla... (p. 147)</i>		
	<i>Vuestra Majestad podría estar tan bien como en una de las más cumplidas casas de Castilla. (p. 195)</i>	Fernández de Oviedo / Sumario de la Natural Historia de las Indias	
España	<i>...que los vi tan verdes [los árboles] y tan hermosos como son por mayo en España... (p. 119)</i>	Colón	<i>Carta a Luis de Santángel</i>
	<i>Halló caracoles grandes, sin sabor, no como los de España. (p. 136)</i>		<i>Diarios</i>
	<i>...que piden a los ricos por las calles y por las casas y mercados, como hacen los pobres en España... (p. 237)</i>	Cortés / Segunda Carta de Relación	
	<i>Hay mucha loza de maneras y muy buena y tal como la mejor de España. (p. 229)</i>		
Sevilla	<i>Los aires muy dulces como en abril en Sevilla, qué placer estar a ellos, tan olorosos son. (Lunes, 8 de octubre)</i>	Colón / Diarios	
	<i>Hay bien cuarenta torres muy altas; la más principal es tan alta que la torre de la iglesia de Sevilla. (p. 268)</i>		
Sevilla / Córdoba	<i>Es tan grande la ciudad [Tenochtitlán] como Sevilla y Córdoba. (p. 265)</i>		
Granada	<i>La cual ciudad [Tizatlán] es tan grande y de tanta admiración que diré creo que es casi increíble porque es muy mayor que Granada y de muy mucha más gente que Granada. (p. 229)</i>	Cortés / Segunda Carta de Relación	
Burgos	<i>Me dijeron que habían visto una casa de aposentamiento y fortaleza que es mayor y más fuerte y mejor edificada que el castillo de Burgos. (p. 254)</i>		
Barcelona	<i>Porque todas las casas de Santo Domingo son de piedra como las de Barcelona, por la mayor parte, o de tan hermosas tapias y tan fuertes que es muy singular argamasa, y el asiento muy mejor que el de Barcelona. (p. 194)</i>	Fernández de Oviedo / Sumario de la Natural Historia de las Indias	
	<i>... y no más lejos de la boca por donde el río entra en la mar, de lo que hay de Monjuich al monasterio de San Francisco o a la lonja de Barcelona... (p. 195)</i>		



Término de referencia	Texto	Autor / Crónica
Salamanca	[Tenochtitlán] Tiene otra plaza tan grande como dos veces la ciudad de Salamanca, toda cercada de portales alrededor. (p. 265)	Cortés / Segunda Carta de Relación
Valencia	Árboles muy verdes y tan hermosos como en abril en las huertas de Valencia. (p. 167)	Colón / Diarios
Tenerife	... y en ella hay muchas sierras y montañas altísimas, sin comparación con la isla de Tenerife... (p. 119)	Colón / Carta a Luis de Santángel
Lo nuestro	... y aves y pajaritos de tantas maneras y tan diversas de las nuestras que es maravilla... (p. 132)	Colón / Diarios
	... y tienen faxones y habas muy diversas de las nuestras... (p. 138)	
Los cristianos	En ella [La Española] hay muchos puertos en la costa de la mar; sin comparación de otros que yo sepa de cristianos. (p. 119)	Colón / Carta a Luis de Santángel
Los canarios	De ellos [hombres] se pintan de prieto, y ellos son de la color de los canarios, ni negros ni blancos. (p. 130)	Colón / Diarios

**Fuente:** Elaboración propia. Las referencias a los textos están tomadas de la edición de las *Crónicas* de Serna (2013).

La comparación también se produce en el otro sentido, no faltando testimonios referentes a lo que es *de ellos*. Así, Bernal Díaz del Castillo, en su ya citada *Historia Verdadera...* describe el paisaje que contempla en estos términos: “[...] andenes llenos de rosas y flores y muchos frutales y rosales de la tierra.” (SERNA, 2013, p. 367). Lo mismo vale para Cortés en la *Segunda Carta de Relación*: “Esta ciudad [Huaquechula] tiene muy gran sitio, porque dentro de ella hay muchas huertas y frutas y olores a su costumbre.” (SERNA, 2013, p. 315).

Esta situación de comparación llega incluso a extenderse a la generalidad de la cognición europea, pues llega a alcanzar, por último, a otros territorios europeos extrapeninsulares: es la constatación de la cosmovisión del Viejo Mundo (ahora representado por la totalidad de Europa en las mentes castellanas) y la del Nuevo Mundo (las Indias Occidentales), Europa frente a América, o si se prefiere América concebida desde Europa: “La orden que hasta ahora se ha alcanzado de la gente de ella en gobernarse, es casi como las señorías de Venecia, Génova o Pisa, porque no hay señor general de todos.” (SENA, 2013, p. 268).

### Sustitución de la perífrasis imprecisa por el término castellano más próximo

La fase siguiente del proceso de adaptación de la lengua a la nueva realidad lo constituye el abandono paulatino de los recursos perifrásticos comparativos: del *muy diferente, de diferentes maneras, muy diverso, como las de Castilla, diferente de las de aquí*, etc. se pasa a la inclusión de un término castellano, lógicamente impreciso, para a partir de él, de su estereotipo semántico, y en función de sus trazos caracterizadores,



establecer las diferencias de matiz para concebir la nueva realidad. Vale lo postulado por la *lexemática* cuando hablaba de la existencia de rasgos de significado que caracterizan semánticamente los lexemas (COSERIU, 1991; SALVADOR, 1985; JUSTO GIL, 1990) que, más tarde, la psicología cognitiva vino a confirmar a través de la *semántica de los prototipos*, que trabaja en el ámbito de la percepción cognitiva del hablante con relación a los rasgos de significado que necesariamente conforman el concepto representado por la palabra. Ofrecemos dos fragmentos que aluden a este hecho, pertenecientes a los *Diarios* de Colón: “[...] mujeres y hombres con un tizón en la mano, e hierbas para tomar sus sahumeros que acostumbra[n].” (SERNA, 2013, p. 139). Ese *tizón* que hombres y mujeres llevan en la mano no es otra cosa que *tabaco*. Por si aún nos queda alguna duda, Díaz del Castillo, en su *Historia Verdadera...* nos lo aclara definitivamente, aportando el término indígena que faltaba en la descripción de Colón: “También le ponían en la mesa tres cañutos [...] y dentro traían liquidámbar revuelto con unas yerbas que llaman tabaco.” (SERNA, 2013, p. 381).

Pero esta solución será posterior, y consistirá en la incorporación del término indígena. Prosigamos con los *Diarios* de Colón: “Andando así en cerco de una de esas lagunas, vi una sierpe, la cual matamos y traigo el cuero a Vuestras Altezas.” (SERNA, 2013, p. 132). Las Casas fue el transmisor de este *Diario*, ya habían pasado algunos años y el conocimiento de las lenguas indígenas y de la propia realidad obligan al transcriptor a anotar al margen, a propósito de *sierpe*, el término exacto de la nueva realidad: *iguana*. No se trataba de una simple *serpiente*, sino de otra criatura peculiar y diferente desconocida en Castilla, para la que tampoco había un lexema específico que la simbolizase. Lo que hace Las Casas en esta reformulación del castellano es semejante al episodio de las *Glosas silenses* y *emilianenses*. Respondían estas a una tradición lingüística europea en la que pantópicamente se oponía, en este caso, un romance primitivo al latín (ALVAR, 2001). En Las Casas comienza a utilizarse el término indígena, sustituyendo a la referencia léxica castellana solo aproximada cognitivamente a la nueva realidad representada.

Con todo, no siempre Las Casas demuestra conocer el léxico indígena que designa la nueva realidad y, al igual que Colón, menciona las *hojas secas* o *tizón* por *tabaco*, las *redes de algodón* por *hamacas*, o, con recursos combinados, *ratones de la India* por *hutías*, como Díaz del Castillo habla de *camisas de la tierra* por *huipiles*. El jesuita hace lo propio cuando habla de *flautas* por *quenas*, *atabales* por *marimbas* o *leones* por *pumas*. Nos encontramos, en fin, en constantes transiciones, incluso en el seno del mismo autor y de la misma crónica, si bien el proceso no se detendrá. Así, Fr. Diego de Landa en su *Relación de las cosas de Yucatán* (1566), al lado de un notable número de indigenismos como *chu* ‘pécari’, *cox* ‘pavo salvaje’, *pay* ‘mofeta’, *colomché* ‘tipo de baile’ –relatados pormenorizadamente por Alvar (1972)–, no duda en recurrir al imaginario contrapuesto como signo de diferenciación: lo suyo y lo nuestro, pues a través del posesivo “su” se resuelve cualquier compromiso expresivo: *sus gallinas* y *gallos* son, en realidad, los ‘pavos’, al lado de otras explicaciones semejantes: *gallinas de la tierra que son diferentes y mayores que las nuestras de Castilla*; lo mismo vale

para *pimienta de las Indias* por 'chile' o el 'henequén' pasa a ser *cañamo de la tierra*. Es más, el 'pécari', que en ciertos pasajes se denomina a través del término *chu*, en otros es aludido a través de la perífrasis comparativa *puercos de los de aquella tierra*.

Cabe concluir este apartado señalando que este recurso cognitivo consistente en utilizar un término castellano significativamente próximo no siempre resultó ser una elección feliz. A este respecto, Enguita Utrilla (1980-1981) y Rivarola (2013) han destacado significativas confusiones conceptuales en Fernández de Oviedo, cuando, por ejemplo, usa *peras* para designar el 'aguacate' o hace equivalentes las voces indígenas *cacao*, *cacaguat*, *coco*. Otras veces, la inadecuación de la palabra seleccionada responde a lo que Castillo Durán (2004, p. 142) denomina "comparación de urgencia", para que el lector europeo pueda entender la similitud entre lo conocido y lo incógnito. En la *Historia de Juan Sebastián del Cano*, editada por Fernández de Navarrete en 1872, de Francisco de Albo, se alude a "cuerpo de camello" –Pigafetta, en otro lugar, al mismo propósito, habla de "camellos sin comba"–, cuando el *guanaco*, especie de *llama* o *vicuña* del sur del continente, solo guarda un parecido remoto con el camello africano, cuyo rasgo característico es la joroba: "Su manto, estaba hecho de pieles muy bien cosidas, de un animal que abunda en este país [...] Este animal tiene cabeza y orejas de mula, cuerpo de camello [...]" (ALBO, 1986 *apud* CASTILLO DURÁN, 2004, p. 142). Finalmente, no se debe olvidar la proyección imagética y ficcional de lo maravilloso consabido, lo que explica, en Colón y en el propio Albo, como también en Pigafetta, que "avistar sirenas en aquellos mares era perfectamente posible" (CORDIVIOLA, 2003, p. 175). Cuando Las Casas transcribe en su *Historia de las Indias* el episodio de las *sirenas*, más allá de su proximidad con el *manatí*, de la especie de los sirénidos, es la proyección que en aquella tierra de las maravillas hacía el Almirante de lo conocido y fantástico. El recurso no es ajeno a la crónica medieval castellana en las descripciones de Inglaterra. En el *Victorial*, crónica castellana del siglo XV, se dice a propósito de la lejana y, en gran parte, ignota Inglaterra: "E por estas razones que dichas he, e otras muchas maravillas que en aquella tierra fueron e son, es llamada tierra de maravillas Angliaterra. [...] Ya vos conté e dixé de suso por cuál razón llamaron Bretania a la isla de Angliaterra [...] ca este nombre, Angliaterra, quiere dezir en otra lengua 'tierra de las maravillas'. Esto por muchas cosas maravillosas que en ella solía aber." (*apud* MIRANDA POZA, 1993, p. 60). El esquema argumental y la correspondiente tradición discursiva responde a una misma cognición: lo lejano, lo desconocido, resulta maravilloso y da lugar a liberar la imaginación. Por si fuera esto poco, podemos rastrear en época nada lejana a la de la redacción de las *Crónicas*, el *Viatge del Vizconde Ramón de Perellós i de Roda al Purgatori nomenat de San Patricio* (1398), al que se une una edición castellana posterior de Pérez de Montalbán en 1627 (PÉREZ DE MONTALBÁN; PERELLÓS, 1997), en el cual, a partir del *motivo de la isla*, localizado en Irlanda, se reproducen paso a paso los mismos tópicos que encontramos en las *Crónicas*.<sup>6</sup> Compárese lo dicho con los

---

<sup>6</sup> "El *motivo o tópico de la isla*, permite desde la perspectiva literaria la inclusión de elementos imaginativos y de ficción. La isla evoca sugerencias extraordinarias, ambientes maravillosos, lugares de ensueño, en una palabra, un mundo fantástico [...] Se describen prados y bosques situados en las laderas de los montes que cuentan con las más

fragmentos tomados de los *Diarios* de Colón: “Dice que es aquella isla la más hermosa que ojos han visto” (SERNA, 2013, p. 133); “[...] los aires sabrosos y dulces de toda la noche, ni frío ni caliente [...]” (SERNA, 2013, p. 135).

### **Inclusión del término indígena al lado del término consabido que refiere una realidad semejante**

En el *Sumario de la Natural Historia de las Indias* (1526), de Fernández de Oviedo (1950), se documenta la introducción de la palabra indígena al lado de otra castellana que evoca una realidad aproximada de la americana, a modo de explicación cognitiva para quien lee. No se trata de no saber la palabra indígena precisa y tener que recurrir por proximidad conceptual a una castellana con matices diferenciales, ahora se incluye la palabra aprendida, pero se manifiesta la necesidad de definirla, siquiera por proximidad: “En esta isla [La Española] ningún animal de cuatro pies había, sino dos maneras de animales muy pequeñitos, que se llaman *hutía* y *cori*, que son cuasi a manera de *conejos*.” (SERNA, 2013, p. 193). Díaz del Castillo en su *Historia Verdadera...* (1545) ofrece ejemplos que pertenecen a esta fase del proceso con el mismo esquema léxico: “cubiertas sus vergüenzas con unas *mantas angostas* que entre ellos llaman *mastates*”; “Los [indios] de Cuba andaban con sus vergüenzas de fuera, excepto las mujeres, que traían hasta que les llegaban a los muslos, unas *ropas de algodón* que llaman *naguas*” (SERNA, 2013, p. 325).

En la *Historia Verdadera...*, Díaz del Castillo utiliza la comparación entre los dos vocablos a través de un preclaro procedimiento: el objeto americano (I) es semejante al castellano (1), si bien enriquecido por nuevas características que marcan el diferencial: (a), (b), (c)... : “Son *canoas* (I) hechas a manera de *artesas* (1) y son grandes (a), de maderos gruesos y cavadas por dentro y está hueco (b), y todas son de un madero macizo (c) y caben en pie cuarenta o cincuenta indios (d)” (SERNA, 2013, p. 325).<sup>7</sup> Se trata, en fin, “[...] del primer americanismo que se incorporó al español: en 1493, Nebrija lo incluyó en su diccionario del castellano.” (ALVAR, 1975, p. 75). Lo que importa aquí es destacar que este modo de definir las nuevas palabras no hace sino confirmar algo

---

amables y olorosas especies de vegetación. Si sopla el viento, es el más suave que se pudiera esperar. Si llueve, la tierra es tan fértil que brotan de ella las más bellas plantas (*locus amoenus*) [...] No resulta extraño que la contemplación de aquel lugar sea uno de los placeres más extraordinarios de que pueda gozar el ser humano (*beatus ille*) [...] Pero, al lado de este plácido deleite en la contemplación de lo sumamente agradable por insólito, se llama la atención del lector sobre el “extrañamiento” a través de lo extravagante por desagradable [...] los graciosos montes se vuelven escarpados e inaccesibles; los suaves vientos o agradables brisas, en ciclones que arrastran todo a su paso; el placer del que contempla, en angustioso sufrimiento [...] El concepto de *lejanía* espacial a causa del viaje se ve aumentado por la *distancia* a la que se sitúa el lector de los hechos narrados por su carácter desagradable.” (MIRANDA POZA; SORIANO, 1997, p. 15-16).

<sup>7</sup> Moreno de Alba (1995) y Vaquero de Ramírez (1996) destacan que *canoas* ya aparece en el *Diario* de Colón: “Ellos vinieron a la nao con canoas o almadías, que son hechas del pie de un árbol, como un barco luengo, y todo de un pedazo, y labrado muy a maravilla según la tierra, y grandes en que en algunas venían cuarenta o cuarenta y cinco hombres, y otras más pequeñas, fasta haber de ellas en que venía un solo hombre.” (*apud* CAMPOS FERNADEZ FÍGARES, 2004, p. 35).

a lo que hicimos alusión más arriba: la existencia de rasgos significativos (*semas*) que constituyen el semantema del lexema (COSERIU, 1991; SALVADOR, 1985; JUSTO GIL, 1990). Esto, a su vez, cuenta con la confirmación teórico-empírica de la psicología cognitiva, que trabajó en el ámbito de la percepción cognitiva del ser humano ya en sus inicios con Koffka (1926) y su ley de constancia de la figura, problematizada años después al ser puesta en práctica en los experimentos con figuras de Labov (1973), lo que llevó a Rosch (1975) a proponer que en toda categorización/ conceptualización hay un núcleo o prototipo fijo –aquí, la cognición significada representada por la palabra castellana y su semantema–, y unas propiedades o rasgos graduales –aquí, los rasgos significativos que representan, caracterizándola, la nueva realidad hasta ese momento ignota–, que puede llevar a una categorización borrosa o solo aproximativa (ALONSO-CORTÉS, 2015).

Este mismo esquema, con una explicación más o menos pormenorizada pero sin retirar aún el vocablo castellano como *prototipo fijo* cognitivo-significativo, se repite por doquier en la *Historia verdadera...*: “Y desde que nos vimos con tres navíos y matalotaje de *pan cazabe*, que se hace de unas *raíces* que llaman *yucas* [...]” (SERNA, 2013, p. 323). Por último, la tendencia cada vez mayor –por la proximidad y familiaridad con el nuevo término– a reducir las explicaciones, pues siempre se coloca como primer referente la voz castellana, hace que se llegue a documentar, en el último momento de esta fase como transición a la próxima, un término al lado del otro, sin mayor precisión o explicación. Es el caso del Inca Garcilaso en sus *Comentarios Reales*: “La poesía de los incas *amautas*, que son *filósofos*, y *harauicus*, que son poetas.” (SERNA, 2013, p. 474). Y llegamos así a testimonios de lo que podríamos denominar un diccionario bilingüe, donde se ofrecen tan solo las equivalencias entre la voz americana y la europea. Alvar (2000b, p. 87) afirma que el proceso de adopción de los nuevos términos es, en esta fase, “el mismo que se adoptó en la época de Alfonso X: la equivalencia léxica”. Dos ejemplos que ilustran esta afirmación, la primera, en el *Sumario de la Natural Historia de las Indias*, de Fernández de Oviedo, vuelve a aparecer la palabra *canoa*, ya sin mayores explicaciones: “Cuando quieren pescar en él, llévanle a la mar en su *canoa* o *barca*.” (SERNA, 2013, p. 198); la segunda, de la *Historia Verdadera...*, de Díaz del Castillo: “[...] y fueron de buena voluntad, y hablaron con los *principales* y *caciques* [...]” (SERNA, 2013, p. 354).

## Hacia el diccionario monolingüe del español aindiado

El círculo se va cerrando. Si consideramos estos hechos desde la perspectiva de la teoría lexicográfica, estamos muy próximos no solo al proceso de adopción de nuevos términos entre lenguas que entran en contacto (préstamo léxico), sino también a la creación de un nuevo diccionario monolingüe unificado. El término indígena se siente ya como propio y solo se hace necesario explicar su definición (lexicográfica), lejos ya de aproximaciones o comparaciones imprecisas a partir de otros vocablos

considerados como propios, patrimoniales o consabidos: “El filólogo –el cronista–, hace labor lexicográfica desde el momento en que ante el texto (escrito u oral) intenta entender lo que las palabras dicen.” (ALVAR, 2001, p. 27).

En este sentido, hallamos ensayos de verdaderas definiciones directas de los nuevos vocablos espontáneamente incorporados por medio de su adopción al acervo del castellano. Ahumada Lara (1989, p. 55) entiende por definición lexicográfica la “[...] expresión del significado léxico de una entrada, donde se da cuenta del funcionamiento léxico de las unidades semánticamente cargadas: nombres, adjetivos, verbos, adverbios.” Esto vale tanto para Colón, en su *Diario*: “Tienen sembrado en ella *ajes*, que son unos ramillos que plantan, y al pie de ellos crecen unas raíces [...] que sirven por pan y rallan y amasan.” (SERNA, 2013, p. 149), como para Cortés, en la *Segunda Carta de Relación*: “Y el gran Moctezuma traía calzados unos como *cotaras*, que así se dice lo que se calzan, las suelas de oro y muy preciosa pedrería en ellas.” (SERNA, 2013, p. 370). Obsérvese en esos ejemplos cómo no hay referencia a ningún término castellano similar por comparación. De haberlo, aparece en un plano secundario, entre paréntesis o comas, esto es, el término indígena cobra mayor importancia porque, en realidad, se considera ya una voz patrimonial, como en Cortés: “[...] y que si ellos fueron buenos, como dicen, que así lo haremos, y si no, que soltará de aquellos *teputles* (al *hierro* le llaman en su lengua *teputle*).” (SERNA, 2013, p. 315).

### **Sobre variación y diversidad: comentarios de dialectología y geografía lingüística**

La palabra y la cosa pertenecientes a la nueva realidad han entrado a formar parte del léxico del español, cuando menos, en el imaginario y en la cognición de los cronistas. El proceso, como hemos visto, no ha sido sencillo y ha estado trufado de no pocas dificultades e inconsistencias. Ahora bien, una vez que tales términos han entrado a formar parte del imaginario y de la cognición de quien habla español, transmitido a través de un proceso de reflexión (muchas veces intuitiva) llevado a cabo por parte de los cronistas, es cuando comienzan a aparecer una nueva serie de observaciones a las que podemos calificar como dialectales. La nueva realidad no siempre recibía/ recibe el mismo nombre en las diferentes lenguas (y culturas) preexistentes en las Indias. Y así, algunos de los cronistas, una vez aceptados los nuevos términos, explican, no ya el significado –que se da por consabido, por patrimonial–, sino la distribución geográfica de ciertas denominaciones de un mismo objeto: geografía lingüística. Así, Las Casas, en su *Brevisima Relación*, testimonia: “Y entre otras fiestas que le hacían eran en las tardes hacer por todos los barrios y plazas de la ciudad los bailes y danzas que se acostumbran y que llaman ellos *mitotes*, como en las Islas llaman *areítos*.” (SERNA, 2013, p. 401). Lo mismo que el Inca Garcilaso: “Ese nombre *galpón* no es de la lengua general del Perú; debe ser de las islas de Barlovento; los españoles lo han introducido en su lenguaje [...] Quiere decir *sala grande*.” (SERNA, 2013, p. 451).

## Consideraciones finales

Nos hemos detenido a describir con cierta precisión los procesos de adaptación de nuevas palabras provenientes de las lenguas indígenas al léxico de la lengua española – que no necesariamente siguieron una cronología progresiva, precisa y continuada– a través del testimonio de los cronistas de Indias que, ante la nueva realidad de la que eran testigos, hubieron de actuar no solo como meros intermediarios que describían pasivamente lo que contemplaban, sino como filólogos y lexicógrafos que, muy probablemente sin sospecharlo, echaban mano de su intuición lingüística, afinada en mayor o menor medida, según el caso. En el desarrollo de tales procesos, entraron en juego no pocos principios lingüísticos, lo que hace especialmente preciosos los testimonios, pues vienen a justificar y a convertirse en prueba palmaria de los conceptos que maneja la lingüística a propósito de la adquisición del lenguaje y, a la vez, matiza de forma precisa otras afirmaciones vertidas por la crítica literaria acerca de la mimesis, representación de la realidad, ficción y fantasía: lingüística, historia, literatura amparadas por el manto de la filología, en el más amplio sentido del término.

Debemos advertir, no obstante, que cuando se habla de *americanismo léxico* se alude a “uno de los conceptos más polémicos de la lingüística hispánica” (VAQUERO DE RAMÍREZ, 1992, p. 40), al mismo tiempo de que muchas de las adaptaciones léxicas –contempladas, a veces, como imprecisiones– desaparecieron más tarde, si bien algunas siguen vivas en Hispanoamérica, por ejemplo, *estancia*, ‘hacienda destinada al cultivo de la ganadería’. Más allá de cualquier intención específicamente cuantitativa – pues nuestro trabajo se fundamenta en aspectos cualitativos–, cabe recordar que no faltan estudiosos que llaman la atención sobre el hecho de que la cantidad de voces que enriquecieron el castellano no fue tan expresiva como podría parecer (MORENO DE ALBA, 1995), pues “[...] se limitaron en general a la flora, la fauna, la configuración del terreno, la indumentaria, los enseres.” (SANCHÍS GUARNER, 1960, p. 157). En este sentido, algunos de los términos que aparecen en las *Crónicas* acabaron por no formar parte del acervo del léxico español, cuestión esta que no tiene que ver tanto con la procedencia (indígena) de las voces, sino con los avatares del léxico de cualquier origen a lo largo de la historia de la lengua. Baste recordar, aquí, el caso contrario: cómo el término *almadía*, de origen árabe, desapareció con el paso del tiempo por completo siendo sustituido, entre otros lexemas, por el indígena *canoas*, a pesar de las diferencias conceptuales entre el término mozárabe y el indígena descritas con precisión por los cronistas.

Sea como fuere, lo que se plasma en los testimonios de las *Crónicas* es la esencia misma de la cognición lingüística. Primero, se constata el hecho de que cada lengua está adaptada para expresar, representándola, la realidad que circunda a la comunidad que la habla. Cuando aparece una nueva realidad, antes ignota, comienzan los problemas, pues la lengua, y los procesos cognitivos a ella asociados, son insuficientes para aprehenderla. Hasta que no se conozca la palabra específica autóctona, habrá de pasarse por múltiples intentos consistentes en la búsqueda de adaptar cognición y lengua –documentados hoy,

a partir de los ensayos en psicología cognitiva (experimento de las figuras de Labov, 1973), en la semántica de los prototipos (KLEIBER, 1990)–, que solo culminarán con la incorporación de la palabra prestada junto con la carga cognoscitiva que todo término posee: Es el caso de *gallinas de la tierra* por ‘pavos’ u otras denominaciones menos felices como *camellos sin comba*, cuando lo característico de este animal es la grupa, pasando por la denominación de lo diferente con la palabra castellana que designaba algo solo ligeramente parecido: *flauta* por *quenas*, *atabales* por *marimbas* o *leones* por *pumas*, sin olvidar los ensayos de definición lexicográfica a modo de descripción de los semas significativos que explican un nuevo lexema indígena incorporado al campo léxico del castellano: *canoa* con relación a los vocablos castellanos *almadía* o *artesa*. Una vez apropiada la palabra por la lengua –y por la cognición de los usuarios–, llegarán las precisiones diatópicas, que reflejarán las variaciones espaciales en América, de ayer y de hoy.

Pero, además, sobre todo en los primeros momentos, cuando no se es capaz de aprehender la palabra y la cosa, se recurre a la fantasía, también específica de cada cultura. Los expedicionarios castellanos cuentan, en mayor o menor medida, con un bagaje cultural que les es propio y que se transmite a la hora de escribir su versión (crónica) de los hechos. Hay expectativas culturales que entran en juego en la descripción y, de un lado, se cree descubrir el espacio donde habitan las *sirenas* cuando, en realidad, se encuentra una especie, desconocida en el imaginario europeo, pero que ya había sido descrita en los libros de viajes; y así llegamos, en segundo lugar, a otra cuestión relacionada con la primera: la fantasía impuesta por la lejanía –para el autor y el lector recipiendario de la crónica– conduce al imaginario cultural de ambos, rememorando paraísos –con mayúscula o minúscula– que ya se encontraban relatados en otros textos alegóricos desde el Medioevo y mucho antes. El círculo se va cerrando: lenguaje, representación de la realidad inmediata, cognición e imaginario histórico-cultural.

Pero aún hay más. Si alguna duda pudiera haber sobre lo que estamos diciendo, esto es, si los ensayos léxico-descriptivos a que se vieron abocados los cronistas a la hora de describir la nueva realidad representan un proceso intuitivo cognitivo universal, nos cabe apelar a la otra cara de la moneda. Hagámoslo a través de los estudios que han venido siendo desarrollados en el náhuatl, lengua cuya tipología “notablemente polisintética” (CASTILLO FERRERAS; DAKIN; MORENO DE LOS ARCOS, 1966, p. 187), o mejor, “[...] lengua aglutinante y polisintética [en la cual] las palabras y los significados se unen en una sola palabra para formar otras más complejas.” (PALEMÓN ARCOS, 2012, p. 260), permite explorar cómo esta reacción a la incorporación de vocablos del castellano, porque el camino derivado del contacto de lenguas es siempre de doble dirección. Evidentemente, la adaptación a la lengua de los nahuas solo se dio en aquello que constituía una novedad, pues “[...] de ninguna manera todas las modalidades y objetos españoles calificaban como algo sustancialmente diferente de los propios.” (LOCKHART, 1999, p. 382). Así, solo a modo de ejemplo, a la palabra castellana *bóveda* le corresponde una descripción perifrástica en náhuatl *tetlapachihqui calli*, literalmente ‘estructura con techo de piedra’; otras veces, se



usa un término metafóricamente para describir/designar las ‘armas de fuego’ a partir del término *tlequiquiztli*, literalmente ‘trompeta’, si bien aquí ‘arma de fuego’: *cañón* será *huey tlequiquiztli*, literalmente ‘gran trompeta de fuego’ o *tomahuac tlequiquiztli* ‘trompeta de fuego gorda y gruesa’. Las mismas aproximaciones a términos propios se encuentran en la descripción de animales: *maçatl* ‘venado’ y sus derivados se emplean para denominar a los ‘caballos’ castellanos y a todo lo que tiene que ver con ellos: *maçacalli* ‘casa del venado’, para *caballeriza*; *maçamachtia* ‘enseñar al venado’, para *domar potros*, etc. A través, en fin, de procedimientos de aglutinación morfológica se denominan los nuevos objetos que el castellano designa con nuevas palabras: *sierra* equivale en náhuatl a *tepozchichiquillateconi*, literalmente ‘instrumento de metal para cortar algo raspando’, con lo que volvemos, desde la otra banda, a las definiciones lexicográficas de los cronistas antes y después de la adopción del término indígena. Los mecanismos reguladores de los procesos cognitivos en el ser humano se manifiestan de forma universal, más allá de la tipología lingüística que caracterice una lengua e independientemente de la realidad a la que hace referencia.

Cabe ahora, haciendo nuestras las palabras de Castillo Durán (2004, p. 9), concluir: “[...] dejamos al lector avisado la parte del león, esto es, sopesar los argumentos y, sin caer, si no se quiere, en las trampas del discurso, entender.”

MIRANDA POZA, J.A. Cognition, stereotype, imagination and fantasy in the process of apprehending the new reality through the castellan lexicon: the testimonies of Cronistas de Indias. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.1, p.37-61, 2019.

- *ABSTRACT: The Crónicas de Indias is a miscellaneous world with information about America colonization: letters, autobiographies, natural histories, which invite us to revisit the philology, where language, literature, history, anthropology fit equally. The works developed so far reached divergent conclusions. We have proposed to unite language, literature and, also, history and anthropology. All these texts are useful to refer their content to the penetration of the indigenous lexicon into the Castilian language -and vice versa-, with identity, cultural exchanges and understanding-representation-cognition of the world. We will systematize -from its heterogeneity- the data coming from the Chronicles marking six phases in the adaptation process, according to the lexicographical theory, which will culminate with the incorporation of the indigenous word into the Spanish lexicon (semasiological, onomasiological and cognitive fields). These testimonies show the very essence of linguistic cognition. It is noted that, first, each language is adapted to represent its environment reality. When a new reality appears, previously unknown, the problems begin: language is insufficient to apprehend it. Until reaching the specific autochthonous word, there will be multiple search attempts to adapt cognition and language, which will culminate with the incorporation of the borrowed word with the cognitive load that it possesses.*
- *KEYWORDS: Crónicas de Indias. History of Spanish Lexicon. Cognition. Stereotype and Semantic Prototype. Imagination/Fiction/Fantasy. Languages in contact.*



## REFERENCIAS

AHUMADA LARA, I. **Aspectos de lexicografía teórica:** aplicaciones al Diccionario de la Real Academia Española. Granada: Universidad de Granada, 1989.

ALONSO-CORTÉS, Á. **Lingüística.** Madrid: Cátedra, 2015.

ALVAR, M. **Colectánea lexicográfica.** Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica: Agencia Española de Cooperación Internacional, 2001.

ALVAR, M. **América:** la lengua. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio de la Universidad de Valladolid, 2000a.

ALVAR, M. **Manual de dialectología hispánica:** el español de América. Barcelona: Ariel, 2000b.

ALVAR, M. **Los otros cronistas de Indias.** Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica, 1996.

ALVAR, M. **La lengua como libertad y otros estudios.** Madrid: Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1982.

ALVAR, M. **España y América cara a cara.** Valencia: Bello, 1975.

ALVAR, M. Las relaciones de Yucatán del siglo XVI. **Revista de Filología Española,** Madrid, v. 55, p. 1-34, 1972.

AUSUBEL, D. P. **Adquisición y retención del conocimiento:** una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós, 2002.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Educational Psychology:** a cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

BLANCO AGUINAGA, C.; RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, J.; ZAVALA, I. M. **Historia social de la literatura española (en lengua castellana).** Madrid: Akal, 2000. 2 v.

CAMPOS FERNÁNDEZ FÍGARES, M. **Cronistas de Indias:** antología didáctica de los textos de la Conquista. Granada: Universidad de Granada, 2004.

CASTILLO DURÁN, F. **Las crónicas de Indias.** Barcelona: Montesinos, 2004.

CASTILLO FERRERAS, V. M.; DAKIN, K.; MORENO DE LOS ARCOS, R. Las partículas del náhuatl. **Estudios de Cultura Náhuatl,** México, v. 6, p. 187-210, 1966.

COLÓN, C. **Diario del descubrimiento.** Estudios, ediciones y notas por Manuel Alvar. Las Palmas: Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria, 1976. 2 v.

CORDIVIOLA, A. Uma relação conturbada: interpretações da natureza americana. **Língua e Literatura,** São Paulo, v. 29, p. 71-86, 2009.

- CORDIVIOLA, A. **Um mundo singular**: imaginação, memória e conflito na literatura hispano-americana do século XVI. Recife: UFPE, 2005.
- CORDIVIOLA, A. Colón, las posibilidades de la imaginación. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, [S. /], v. 13, p. 173-180, 2003.
- COSERIU, E. **Principios de semántica estructural**. Madrid: Gredos, 1991.
- DÍAZ DEL CASTILLO, B. **Historia verdadera de la conquista de Nueva España (1545)**. Ed. de Luis Sáinz de Medrano. Barcelona: Planeta, 1992.
- ENGUITA UTRILLA, J. M. Fernández de Oviedo ante el léxico indígena. **Boletín de Filología**, Santiago de Chile, n. 31, p. 203-210, 1980-1981.
- FERNÁNDEZ DE OVIEDO, G. **Sumario de la natural historia de las Indias**. México: Fondo de Cultura Económica, 1950.
- FRANKL, V. **El Antijovio de Gonzalo Jiménez de Quesada y las concepciones de realidad y verdad en la época de la Contrarreforma y el manierismo**. Madrid: Instituto de Cultura Hispánica, 1963.
- JUSTO GIL, M. **Fundamentos del análisis semántico**. Santiago de Compostela: Universidade. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 1990.
- KLEIBER, G. **La Semántica de los prototipos**: categoría y sentido léxico. Madrid: Visor, 1990.
- KOFFKA, K. **Bases de la evolución psíquica**. Traducción de J. Gos. Madrid: Revista de Occidente, 1926.
- LABOV, W. The boundaries of words and their meanings. In: BAYLEI, C.; SHUY, R.W. (org.). **New ways of analyzing variation in English**. Washington: Georgetown University Press, 1973. p. 340-373.
- LÁZARO CARRETER, F. Fray Luis y el estilo de Santa Teresa. In: TORRENTE BALLESTER, G. **Homenaje a Gonzalo Torrente Ballester**. Madrid: Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Madrid, 1981. p. 463-470.
- LEWANDOWSKI, T. **Diccionario de Lingüística**. Madrid: Cátedra, 1986.
- LOCKHART, J. **Los nahuas después de la conquista**: historia social y cultural de la población indígena del México central, siglos XVI-XVII. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- LOPE BLANCH, J. M. **El español de América**. Madrid: Alcalá, 1968.
- MARAVALL, J. A. **Antiguos y modernos**: visión de la historia e idea de progreso hasta el Renacimiento. Madrid: Alianza Editorial, 1986.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. **La lengua de Cristóbal Colón**. Madrid: Espasa-Calpe, 1942.

MIRANDA POZA, J. A. **En torno a la palabra:** sentido y forma: estudios de lexicografía y lexicología. Madrid: Wisteria Ediciones, 2017.

MIRANDA POZA, J. A. **Propuesta de análisis de falsos amigos en español y portugués:** diacronía, campo léxico y cognición (Semántica de los prototipos). Valladolid: Verdelis, 2014a.

MIRANDA POZA, J. A. La alegoría como recurso retórico e ideológico en el Medioevo: la *Introducción* a los *Milagros* de Berceo y la *Cárcel de Amor* de Diego de San Pedro. In: LIMA, A. (org.). **A propósito da metáfora.** Recife: Ed. da UFPE, 2014b. p.163-192.

MIRANDA POZA, J. A. Apresentação do método filológico de análise textual na história das ideias linguísticas. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS E LITERATURAS CLÁSSICAS: AS FORÇAS RENASCENTISTAS, 3., 2010, Recife. **Anais [...].** Recife: UFPE, 2010. p. 116-125.

MIRANDA POZA, J. A. **De Cervantes a García Márquez.** Recife: Bagaço, 2008.

MIRANDA POZA, J. A. **España y América:** tres ensayos de lengua y literatura. Recife: Bagaço, 2007.

MIRANDA POZA, J. A. Comentarios lingüísticos y filológicos en *El Victorial*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO HISPÂNICA DE LITERATURA MEDIEVAL, 4., 1991, Lisboa. **Actas [...].** Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 57-65.

MIRANDA POZA, J. A.; SORIANO, C. Introducción. In: PÉREZ DE MONTALBÁN, J.; PERELLÓS, R. de. **Viaje al Purgatorio.** Introducción, edición textual y traducción: José Alberto Miranda Poza y Catherine Soriano. Madrid: Olalla, 1997. p. 5-18.

MOREIRA, M. A. **A Teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Ed. da UnB, 2006.

MORENO DE ALBA, J. G. **El español en América.** México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

MORÍNIGO, M. A. La penetración de los indigenismos americanos en el español. In: CONGRESO DE INSTITUCIONES HISPÁNICAS, Madrid, 1., 1964, Madrid. **Presente y futuro de la lengua Española. Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas.** Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1964. v. 2, p. 217-226.

MOUNIN, G. **Los problemas teóricos de la traducción.** Madrid: Gredos, 1971.

OESTERREICHER, W. Textos entre inmediatez y distancia comunicativas: el problema de lo hablado escrito en el Siglo de Oro. In: CANO, R. (org.). **Historia de la lengua española.** Barcelona: Ariel, 2013. p.729-769.

PALEMÓN ARCOS, F. Comprensiones morfológicas del náhuatl en la educación indígena. In: GONZÁLEZ GONZÁLEZ, F. *et al.* **De la oralidad a la palabra escrita: estudios sobre el rescate de las voces originarias del Sur de México.** Chilpancingo: El Colegio de Guerrero, 2012. p. 257-273.

PASTOR, B. **El discurso narrativo de la conquista de América.** La Habana: Casa de las Américas, 1983.

PÉREZ DE MONTALBÁN, J.; PERELLÓS, R. de. **Viaje al Purgatorio.** Introducción, edición textual y traducción: José Alberto Autor y Catherine Soriano. Madrid: Olalla, 1997.

RIVAROLA, J. L. La difusión del español en el Nuevo Mundo. In: CANO, R. (org.). **Historia de la lengua española.** Barcelona: Ariel, 2013. p. 799-823.

RIVAROLA, J. L. **El español de América en su historia.** Valladolid: Universidad de Valladolid, 2001.

RIVAS SACCONI, J. M. **El latín en Colombia.** Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1949.

ROSCH, E. Human categorization. In: WARREN, N. (org.). **Advances in cross cultural Psychology.** London: Academic Press, 1975. p. 1-72.

RODRÍGUEZ, J. C. Prólogo. In: CAMPOS FERNANDEZ FIGARES, M. **Cronistas de Indias: antología didáctica de los textos de la Conquista.** Granada: Universidad de Granada, 2004. p.9-19.

ROSSI, T.M. Denominar lo nuevo y volver a denominarlo: un problema a raíz del descubrimiento. **Rassegna Iberística,** Milano, v. 43, p. 3-16, 1992.

SALVADOR, G. **Semántica y lexicología del español: estudios y lecciones.** Madrid: Paraninfo, 1985.

SANCHÍS GUARNER, M. Sobre los problemas de la lengua castellana en América. **Papeles de Son Armadans,** Palma de Mallorca, v. 19, p. 138-168, 1960.

SERNA, M. (ed.). **Crónicas de indias.** Madrid: Cátedra, 2013.

SERRANO AYBAR, C. Lexicografía griega antigua y medieval. In: RODRÍGUEZ ADRADOS, F.; GANGUTIA ELÍCEGUI, E. (org.). **Introducción a la lexicografía griega.** Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas – Instituto Antonio de Nebrija, 1977. p. 61-106.

SOLÉ, C. A. **Bibliografía sobre el español de América (1920-1986).** Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1990.

TODOROV, T. **La conquista de América: la cuestión del otro.** México: Siglo XXI, 1987.

VAQUERO DE RAMÍREZ, M. **El español de América II: morfosintaxis y léxico.** Madrid: Arco: Libros, 1996.

ZAMORA, J.C. Amerindian loanwords in general and local varieties of American Spanish. **Word**, [S. l.], v. 33, p. 159-172, 1982.

Recebido em 21 de janeiro de 2018

Aprovado em 13 de abril de 2018



# RECONHECIMENTO DO VOCABULÁRIO DE JORNAIS POPULARES BRASILEIROS POR UM DICIONÁRIO COMPUTACIONAL DE ACESSO LIVRE

Maria José Bocorny FINATTO\*  
Oto Araújo VALE\*\*  
Éric LAPORTE\*\*\*

- **RESUMO:** Relata-se um experimento de verificação da identificação de um universo de palavras do português popular escrito por duas versões de um dicionário computacional do português brasileiro (PB), DELAF PB 2004 e DELAF PB 2015. Esse dicionário computacional é gratuitamente acessível para ser utilizado em análises linguísticas do Português do Brasil e em outras pesquisas, o que justifica um estudo crítico. O universo vocabular provém do *corpus* PorPopular, composto por jornais populares, o *Diário Gaúcho (DG)* e o jornal baiano *Massa! (MA)*. Do DG, partiu-se de um conjunto de textos com 984.465 palavras (*tokens*), publicados em 2008, com ortografia desatualizada frente ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa adotado em 2009. Do MA, examinou-se um universo com 215.776 palavras (*tokens*), em publicações de 2012, 2014 e 2015, com todo o material na nova ortografia. A verificação envolveu: a) gerar listas de palavras diferentes empregadas em DG e MA; b) comparar essas listas com as listas de entradas das duas versões do DELAF PB; c) avaliar a cobertura desse vocabulário; d) propor modos de inclusão de itens não cobertos. Os resultados do trabalho mostraram, no DG, uma média de 19% de palavras diferentes (*types*) desconhecidas pelos DELAF PB 2004 e 2015. No MA, essa média ficou em 13%. A versão do dicionário repercutiu ligeiramente sobre o desempenho do reconhecimento de itens.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Jornais populares. Léxico. Vocabulário. Dicionário computacional. Cobertura lexical. Reconhecimento de palavras. Português brasileiro.

## Introdução

O texto escrito de jornais populares do Brasil é ainda pouco estudado no âmbito dos estudos da linguagem e um tanto desprezado como fonte de dados para o desenvolvimento de recursos computacionais ou mesmo para alimentar os grandes

---

\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS – Brasil. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras. maria.finatto@ufrgs.br. ORCID: 0000-0002-6022-8408

\*\* Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos - SP - Brasil. Professor do Departamento de Letras. otovale@ufscar.br. ORCID: 0000-0002-0091-8079

\*\*\* Université Paris-Est (UPE), LIGM, UPEM/CNRS/ESIEE/ENPC, Champs-sur-Marne - França. Institut d'électronique et d'informatique Gaspard-Monge. eric.laporte@univ-paris-est.fr. ORCID: 0000-0002-0984-0781

*corpora* que representam o português atual. Por outro lado, esse tipo de fonte, considerado um novo e importante tipo de veículo de comunicação (AMARAL, 2006), já tem gerado dados para algumas aplicações computacionais promissoras, associadas à descrição de usos do português, como vemos, por exemplo, no trabalho de Zilio (2015). Os diferentes jornais populares brasileiros também têm subsidiado estudos sobre novos formatos dos gêneros jornalísticos na área da Comunicação Social (TRISTÃO; MUSSE, 2013; SELIGMAN, 2008), assim como, entre linguistas, têm servido como fonte para o abastecimento de materiais de ensino de português como língua materna ou estrangeira (FINATTO; PEREIRA, 2014) ou como objeto de estudos críticos de discurso (SOARES, 2017).

O vocabulário presente nesse novo tipo de jornal, entretanto, representa um desafio para a cobertura de dicionários computacionais. Também conhecidos como léxicos computacionais, esses dicionários são concebidos com o fim específico de serem consultados por sistemas informatizados, funcionando como partes de programas específicos (cf. ZAVAGLIA, 2006). Dicionários ou léxicos computacionais, denominados em inglês *NLP dictionaries* (CHISHMAN, 2016), são os dicionários construídos especialmente para uso no processamento da linguagem e exigem a incorporação cuidadosa de toda uma série de dados de descrição linguística (cf. LAPORTE, 2013) para o seu bom funcionamento. Essas incorporações são processos de melhoria ao longo de diferentes edições ou versões desses dicionários. Entre diferentes dicionários computacionais, destacamos aqui o DELAF PB, gratuitamente acessível para ser utilizado em diferentes pesquisas, em Linguística e em Ciência da Computação, o que justifica um estudo crítico de suas diferentes versões.

Com essas prováveis lacunas em mente, no que se refere ao estudo do léxico de jornais populares do Brasil e a aplicações informatizadas que se dedicam ao tratamento do léxico escrito do português brasileiro, relatamos aqui um experimento de identificação das palavras<sup>1</sup> utilizadas nesse tipo de jornal, observando sua cobertura ou reconhecimento por duas versões de um dicionário computacional de acesso livre. Os jornais populares brasileiros que forneceram um universo de vocabulário para exame foram o *Diário Gaúcho* (DG) e o jornal baiano *Massa!* (MA). Os textos utilizados podem ser consultados, mediante palavras de busca, no *site* do Projeto PorPopular<sup>2</sup>. Mais informações sobre esses veículos, seus textos e vocabulário mais frequente encontram-se em Amaral (2006) e em Finatto (2012). Em Oliveira (2009), encontram-se referências sobre jornais populares de outras regiões do Brasil.

Conforme já citado, o recurso linguístico selecionado para o nosso teste de reconhecimento de vocabulário dos jornais populares foi o DELAF PB, um dicionário computacional do português brasileiro (PB) do sistema UNITEX (PAUMIER, 2016).

---

<sup>1</sup> A noção “palavra”, no âmbito dos Estudos da Linguagem, é bastante controversa conforme já ensinou Biderman (1999,1998). O que seja uma “palavra” pode ser entendido de vários modos, daí haver as denominações “lexia”, “lexema”, “lema” ou “unidade/item lexical”, “vocábulo”, entre outras, para corresponder a diferentes facetas desse conceito.

<sup>2</sup> Os textos que utilizamos neste experimento podem ser consultados via ferramenta “gerador de contextos” em: <http://www.ufgs.br/textecc/porlexbras/porpopular/experimente.php>



Foram utilizadas duas versões desse dicionário, o DELAF PB 2004 (MUNIZ, 2004) e o DELAF PB 2015 (VALE; BAPTISTA, 2015; CALCIA *et al.*, 2014). Embora este léxico computacional ainda seja pouco utilizado por linguistas brasileiros, há, de longa data, publicações no Brasil sobre este recurso (MUNIZ, 2004), como também sua aplicabilidade em diferentes pesquisas (como, por ex.: ALMEIDA; FERREIRA, 2007; VICENTINI, 2010), sejam elas no âmbito do Processamento da Linguagem Natural (PLN) e/ou dos estudos de Linguística Aplicada, o que também justifica o seu exame neste trabalho. Além disso, vale frisar, seu acesso é gratuito e favorece, inclusive, adaptações e inserções pelos usuários, conforme suas necessidades.

Os dicionários DELAF PB, assim, são recursos colaborativamente construídos e atualizados. Têm sido bastante úteis em diferentes aplicações, especialmente em produtos de PLN. Um exemplo de aplicação muito recente e bem-sucedida no Brasil dos dicionários DELAF PB encontra-se no trabalho de Paiva, Barbosa, Faria e Martino (2017). A pesquisa premiada desses autores, tendo reunido linguistas e cientistas da Computação, produziu um tradutor automático do português escrito do Brasil para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)<sup>3</sup>.

Com o dicionário DELAF PB nas suas versões de 2004 e 2015, quisemos também mensurar a sua atualização. Apenas a versão mais recente está preparada para lidar com a aplicação do *Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*. Os textos dos jornais populares que utilizamos foram produzidos antes (DG) e depois (MA) da nova ortografia. Assim, pudemos considerar também o impacto da presença de dois padrões de escrita sobre o desempenho do recurso computacional em foco.

Além do exposto até aqui, os intuítos gerais deste nosso trabalho são:

- a) difundir os jornais populares brasileiros como fonte de pesquisa sobre o léxico na modalidade escrita;
- b) contribuir com dados úteis para futuras ampliações e melhorias do dicionário DELAF PB.

Este texto, na sequência, traz: a) dados do *corpus* de jornais populares utilizado no experimento; b) uma revisão sobre os dicionários e sobre a operação de reconhecimento ou de identificação de palavras de um dado texto ou *corpus*; c) as etapas do trabalho e seus resultados com comentários e uma visão geral dos resultados; d) uma caracterização do perfil majoritário dos itens desconhecidos pelos dicionários e uma ponderação sobre como seu desempenho poderia ser melhorado.

---

<sup>3</sup> Essa investigação e seu produto, que utilizaram o dicionário DELAF PB, foram reconhecidos como o melhor trabalho – categoria Mérito Científico, durante edição de 2017 do evento “Encontro de Linguística de Corpus e Escola Brasileira de Linguística Computacional” (<http://www.ufigs.br/elc-ebralc2017>).

## **Corpus textual sob exame e amostras utilizadas**

Do DG, utilizamos, como ponto de partida, apenas uma parte do acervo disponível na *corpus* PorPopular. Desse *corpus* DG, selecionamos um universo de textos publicados em 2008 que representa 984.465 *tokens* (total de ocorrências). Tem-se, assim, um *corpus* com quase um milhão de palavras, o que confere um tamanho relevante nesse tipo de estudo. Os textos sob exame na amostra para verificação do vocabulário do DG são de tipos variados e correspondem ao que está publicado nas edições completas do jornal diário, conforme o seu formato impresso. Têm-se notícias de tipo geral, colunas de horóscopo, colunas esportivas, editoria policial e assuntos variados. Outras partes do *corpus* DG já foram utilizadas em estudos anteriores (ZILIO, 2015; FINATTO *et al.*, 2011), para finalidades diversas.

Por outro lado, no *corpus* do jornal MA, partimos de um universo amostral menor e bem mais específico em termos de tipologias textuais: um conjunto de 724 textos composto apenas por notícias publicadas na versão *on-line* do jornal. Essas notícias tratam de temas variados<sup>4</sup>. Nosso ponto de partida no MA foi um conjunto de 215.776 *tokens* (total de ocorrências), empregados em textos publicados em 2012, 2014 e 2015.

Os textos do DG – de 2008 – conforme já citado, foram publicados **antes** da mais recente alteração ortográfica do português do Brasil. Mais detalhes sobre a repercussão dessa alteração, em termos quantitativos, sobre a variação ortográfica verificada em jornais, podem ser vistos em Flores e Finatto (2009). Para uma visão, em termos gerais, dos impactos dessa alteração ortográfica, vale conferir a coletânea organizada por Moreira, Smith e Bocchese (2009).

Como os textos do MA foram produzidos na vigência dessa última reforma ortográfica e os textos do DG não, tivemos de lidar com dois padrões de ortografia no nosso experimento. Assim, as palavras da amostra do DG de 2008 ainda trazem hífens, acentos e tremas (ex.: *agüentar*), eliminados na amostra do MA (ex.: *aguentar*). Essas diferenças nos levaram a utilizar duas versões dos dicionários, uma a cada padrão ortográfico. Entretanto, cabe frisar, o uso das diferentes versões do dicionário DELAF PB, de 2004 e de 2015, também serviu ao propósito da verificação da abrangência de atualização, em termos da cobertura/reconhecimento dos itens empregados nesses jornais populares, com e sem ortografia modificada.

Assim, realizamos a verificação com duas versões diferentes do dicionário: a versão DELAF PB 2004 (MUNIZ, 2004) e a versão DELAF PB 2015 (VALE; BAPTISTA, 2015; CALCIA *et al.*, 2014).

### **Os dicionários DELAF**

O DELAF é, na verdade, um formato de dicionários computacionais que se originou de trabalhos realizados para a língua francesa pela equipe liderada pelo linguista

---

<sup>4</sup> Esta é a “Amostra 2” do jornal Massa no *corpus* PorPopular. Disponível para *download* em – <http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/porpopular/caixaferramentas.php#dadosCorpus>

Maurice Gross no “Laboratório de Automação Documental e Linguística” (LADL<sup>5</sup>). Tais trabalhos foram, posteriormente, estendidos a outras línguas através da rede de laboratórios RELEX<sup>6</sup>.

Os dicionários DELAF, assim, descrevem as palavras simples e também as palavras compostas de uma dada língua associando cada forma tanto a um lema quanto a uma série de códigos gramaticais, semânticos e flexionais.

Os dicionários DELAF foram elaborados por equipes de linguistas para várias línguas (francês, inglês, grego, italiano, espanhol, alemão, tailandês, coreano, polonês, norueguês, português, árabe, entre outras) e são utilizados hoje em projetos acadêmicos e industriais. Vários, entre eles o DELAF do francês e o do português do Brasil, são de acesso livre e atualizados colaborativamente.

## Funcionamento dos dicionários no sistema UNITEX

O UNITEX é um analisador de *corpus* de acesso livre que permite processar textos em línguas naturais utilizando recursos linguísticos. Esses recursos apresentam-se na forma de dicionários computacionais no formato DELAF, de gramáticas e de tabelas de léxico-gramática integradas ao sistema. Alguns recursos linguísticos são distribuídos junto com o UNITEX e outros podem ser desenvolvidos por usuários. O sistema UNITEX, como um todo, é gratuitamente acessível e segue sendo utilizado para dar suporte a estudos sobre diferentes idiomas (PAJÍĆ *et al.*, 2018), incluindo línguas antigas (KINDT, 2018).

Conforme mostrou a síntese de Almeida e Ferreira (2007), o sistema UNITEX permite o processamento de qualquer conjunto de textos – para que sejam localizadas e categorizadas as expressões linguísticas que o integram. Essa localização ou identificação de expressões de um dado texto ou *corpus* funcionará “desde que tais expressões integrem o dicionário a ele acoplado” ou que o usuário as descreva numa fórmula de busca. O UNITEX permite que se identifiquem palavras por classes.

Uma vez selecionado um texto determinado, como os textos dos nossos jornais populares, o UNITEX propõe-se a pré-processá-lo. Esse pré-processamento consiste em aplicar ao texto as seguintes operações: normalização de separadores, segmentação em unidades lexicais, normalização de formas não ambíguas, segmentação em frases e, por fim, a aplicação dos dicionários computacionais presentes no computador. A presença desses dicionários constitui um diferencial do sistema UNITEX em relação a outras ferramentas usuais de busca por padrões de palavras em *corpora*, pois pode-se localizar amplas classes de palavras com padrões simples.

Quando se processa um dado *corpus* ou texto em uma dada língua, o funcionamento interno do UNITEX consiste na construção de um subconjunto dos dicionários que

---

<sup>5</sup> Para maiores informações sobre o LADL, ver: <http://infolingu.univ-mlv.fr/LADL/Historique.html>

<sup>6</sup> Cf. <http://unitexgramlab.org/pt/relex-network>

contém somente as formas presentes no *corpus* sob exame. Assim, por exemplo, a aplicação do dicionário DELAF sobre um texto como *O time de Neymar corria atrás do prejuízo* produzirá o seguinte subconjunto do dicionário de palavras simples:

atrás,.ADV  
corria,correr.V:I1s  
corria,correr.V:I3s  
de,.PREP  
do,.PREPXD+Art+Def:ms  
do,.PREPXPRO+Dem:ms  
o,.DET+Art+Def:ms  
o,.N:ms  
o,.PRO+Dem:ms  
o,ele.PRO+Pes:A3ms  
prejuízo,.N:ms  
time,.N:ms

O nome *Neymar*, sendo descrito em um dicionário de nomes próprios distinto do DELAF do português, será considerada uma ‘*palavra desconhecida*’.

A aplicação dos dicionários ao texto é realizada pelo sistema UNITEX com o seu programa denominado DICO e gera subconjuntos – “subdicionários” – assim denominados: *palavras simples*; *palavras compostas*; *palavras desconhecidas*. Neste trabalho, ocupamo-nos apenas do último grupo.

O sistema UNITEX tem uma segunda funcionalidade: permite que o próprio usuário insira em seus dicionários computacionais novas palavras e informações gramaticais, assim adaptando esses recursos para diferentes finalidades. Os dicionários computacionais do UNITEX utilizam o formalismo dos DELA (Dicionários Eletrônicos do LADL). Esse formalismo permite descrever as entradas lexicais simples e compostas de uma língua associando-lhes, de modo opcional, informações gramaticais, semânticas e flexionais. Distinguem-se, dentro desse formalismo, dois tipos de dicionários eletrônicos. O utilizado com maior frequência é o dicionário de formas flexionadas, no formato DELAF (DELA de formas Flexionadas). O segundo tipo é o dicionário de lemas, nos formatos DELAS (DELA de formas Simples) ou DELAC (DELA de formas Compostas), que gera os demais dicionários. Neste trabalho, nos ocuparemos apenas do DELAF. Uma entrada do DELAF PB tem a seguinte forma:

sambou, sambar.V:J3s

Nela, “sambou” é a forma encontrada no texto, “sambar” é o lema, “V” é a classe gramatical – no caso, um verbo – e “J3s” é o código flexional – no caso, uma forma da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito. A lista completa dos códigos gramaticais e flexionais para o português do Brasil pode ser encontrada em Muniz (2004).

O sistema UNITEX, para o português do Brasil, traz integrados os seguintes dicionários computacionais, em duas versões:

- na versão 2005: a partir de um DELAS de 61.335 palavras, gerava-se um DELAF de 878.095 palavras flexionadas simples e 4.100 palavras compostas. Esses recursos foram criados a partir do léxico do ReGra – base do corretor ortográfico do sistema *Word for Windows* - para os substantivos, adjetivos e advérbios (MARTINS *et al.*, 1998) e dos 102 modelos de flexão verbal de Vale (1990).
- na versão 2015: foram incorporadas as formas da nova ortografia resultante do Acordo Ortográfico de 1990. Foram introduzidas 7.900 novas entradas de formas simples (entre substantivos, adjetivos e advérbios) além das formas verbais enclíticas e mesoclíticas que não se encontravam na primeira versão. Com isso, o DELAF 2015 do português do Brasil conta hoje com 10.954.724 entradas, das quais 7.632.498 são formas distintas umas das outras.

### **Etapas do trabalho e resultados**

O experimento de verificação, em linhas gerais, envolveu:

- a) gerar a lista de palavras diferentes (*types*) empregadas no jornal DG – sem proceder a qualquer alteração da grafia;
- b) gerar a lista de palavras do jornal MA;
- c) comparar essas listas com as listas de entradas das versões 2004 e 2015 do dicionário computacional DELAF PB;
- d) avaliar a cobertura das palavras - em termos de *tokens* (total de ocorrências) e de *types* (número de palavras distintas) - de cada amostra pelo DELAF PB, em cada versão do dicionário;
- e) propor modos de inclusão de itens não identificados pelos dicionários.

Nessas etapas, a verificação gerou duas listas de palavras desconhecidas pelo DELAF-PB de cada jornal (lista DG<sub>04</sub>, lista DG<sub>15</sub>, lista MA<sub>04</sub> e lista MA<sub>15</sub>), com e sem a vigência da nova ortografia. Em seguida, a diferença entre maiúsculas e minúsculas foi ignorada.

Ao iniciar o processo de comparação, uma das primeiras constatações foi a de que o DELAF PB 2015 não continha a lista de abreviaturas e siglas – etiquetadas como ABREV (abreviaturas) e SIGL (siglas) – que constava na versão de 2004 do dicionário. Com efeito, durante a revisão efetuada por Calcia *et al.* (2014), as formas das abreviaturas e siglas (como *ABS* ou *ABNT* no jornal DG, *UFBA* ou *UFC* no jornal MA), que não eram objeto de trabalho na atualização do dicionário, tinham sido separadas num dicionário distinto. Para padronizar as condições experimentais, as listas DG<sub>15</sub> e MA<sub>15</sub> foram geradas novamente, utilizando o DELAF PB 2015 junto com o dicionário de abreviações e siglas. No que segue, as estatísticas referentes ao DELAF PB 2015 são o resultado desta segunda geração.

Os **Quadros 1 e 2**, a seguir, reproduzem partes de cada uma dessas listas. Destacamos os 30 primeiros itens desconhecidos pelos dicionários do UNITEX na letra **U** e, em seguida, os 30 primeiros itens iniciados pela letra **A**:

**Quadro 1** – Amostra da lista de itens DG e MA desconhecidos no DELAF PB, iniciados pela letra U.

Itens iniciados por U	DG <sub>04</sub> DELAF 2004	DG <sub>15</sub> DELAF 2015	MA <sub>04</sub> DELAF 2004	MA <sub>15</sub> DELAF 2015
1.	uai	uai	ualex	ualex
2.	uau	uau	uanderson	uanderson
3.	ubial	ubial	ubandista	ubandista
4.	ubs	ubs	ubang	ubang
5.	udesca	udesca	ubatã	ubatã
6.	udi	udi	ubiracê	ubiracê
7.	údice	údice	ucla	ucla
8.	udine	udine	uefs	uefs
9.	udinese	udinese	uellinton	uellinton
10.	uebel	uebel	uelliton	uelliton
11.	uefa	uefa	uenf	uenf
12.	ufa	ufa	ueslei	ueslei
13.	ufcspa	ufcspa	uezo	uezo
14.	uflacker	uflacker	ufc	ufc
15.	ufsm	ufsm	uff	uff
16.	ugapoci	ugapoci	ufrj	ufrj
17.	ughini	ughini	uhu	uhu
18.	ugowski	ugowski	uibaí	uibaí
19.	uilson	uilson	ulício	ulício
20.	ulalá	ulalá	umidificador	unasul
21.	ulbra	ulbra	unasul	under
22.	uli	uli	under	undime
23.	ulmen	ulmen	undime	uneb
24.	ulsan	ulsan	uneb	unifacs
25.	ultramen	ultramen	unifacs	unifcas
26.	ultrasom	ultrasom	unifcas	unirio
27.	ultrassonografias	umbom	unirio	unit
28.	umbom	umchorão	unit	united
29.	umchorão	umespa	united	universitario
30.	umespa	unasul	universitario	uol

**Fonte:** Elaboração própria.

**Quadro 2** – Amostra da lista de itens DG e MA desconhecidos no DELAF PB, iniciados por A.

Itens iniciados por A	DG <sub>04</sub> DELAF 2004	DG <sub>15</sub> DELAF 2015	MA <sub>04</sub> DELAF 2004	MA <sub>15</sub> DELAF 2015
1.	aabb	aabb	abadá	abadá
2.	aaliyah	aaliyah	abadábraço	abadábraço
3.	aas	aas	abadás	abadás
4.	abachilov	abachilov	abaralhau	abaralhau
5.	abadía	abadía	abdelmassih	abdelmassih
6.	abandon	abandon	abdulá	abdulá
7.	abatê	abbey	abefin	abefin
8.	abbey	abbott	aberbach	aberbach
9.	abbott	abdel	abisson	abisson
10.	abdel	abdômem	abla	abla
11.	abdômem	abdul	abordá	aboubacar
12.	abdominoplastia	abdulla	aboubacar	abravanel
13.	abdul	abebe	abravanel	academiagf
14.	abdulla	abech	academiagf	accosta
15.	abebe	abelão	accosta	acessando
16.	abech	abelhocídio	acessando	acessar
17.	abelão	abenício	acessar	acesse
18.	abelhocídio	ablo	acesse	acm
19.	abenício	about	acm	adab
20.	ablo	abp	adab	adailson
21.	abordá	abração	adailson	adailton
22.	aborígenes	abraciclo	adailton	adan
23.	about	abramet	adan	adanascimento
24.	abp	abramovich	adanascimento	adecir
25.	abraçá	abrhr	adecir	adelmário
26.	abração	abrhrs	adelmário	adelmo
27.	abraciclo	abrigagem	adelmo	ademi
28.	abramet	abrilina	ademi	ademilson
29.	abramovich	abrito	ademilson	adenilton
30.	abrhr	abs	adenilton	aderam

**Fonte:** Elaboração própria.

Após a geração das listas de palavras desconhecidas pelos dicionários DELAF 2004 e 2015, desprezando-se a diferença maiúsculas/minúsculas, as listas de itens desconhecidos foram comparadas entre si. Os itens desconhecidos de cada lista foram estudados conforme exame de seu uso nos textos e levando em conta as informações registradas em dois dicionários convencionais do português do Brasil, o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999) e o Dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2009), e foram tentativamente agrupadas em categorias tais como:

- (1) **Erro de digitação** (umchorão, ubandista);
- (2) **Grafia antiga** (idéia);
- (3) **Nomes próprios** (uilson, uanderson);
- (4) **Abreviações/siglas** (abs, ufrrj);
- (5) **Expressões diversas/gírias/strangeirismos** (ulalá, university, united);
- (6) **Outros substantivos** (umidificador);
- (7) **Outros** (abadábraço, aboubacar).

Essas categorias, naturalmente, foram uma referência provisória e inicial para um enquadramento dos itens desconhecidos que se apresentavam nas listas e podem ser refinadas em trabalhos futuros. Há casos de palavras desconhecidas que podem ser classificadas como neologismos ou regionalismos, por exemplo. Há também aquelas que também são, ao mesmo tempo, um substantivo e um neologismo (cf. *abelhocídio*). Praticamente não foram encontrados adjetivos ou verbos como itens desconhecidos, de modo que as categorias ‘verbo’ e ‘adjetivo’, nessa aproximação inicial, não foram propostas. Uma categorização multifatorial dos itens desconhecidos renderia, por si, um outro trabalho.

## **Resultados – visão geral e resumida**

Sintetizamos, a seguir, no Quadro 3, os principais resultados obtidos nas duas amostras de jornais populares examinados. Esses resultados serão comentados na próxima seção.



**Quadro 3** – Resultados obtidos no DG e no MA.

<b>Jornal</b>	<i>Diário Gaúcho</i> (DG) – amostra de textos variados	<i>MASSA!</i> (MA) – amostra de notícias
Ortografia	antiga	atual
Formas distintas ( <i>types</i> )	53.966	22.414
Formas simples ( <i>tokens</i> )	984.465	215.776
<b><u>Com DELAF 2004:</u></b>		
formas desconhecidas	10.512	3.048
% do total de <i>types</i>	19,48%	13,60%
ocorrências desconhecidas	36.190	11.624
% do total de <i>tokens</i>	3,68%	5,39%
<b><u>Com DELAF 2015:</u></b>		
formas desconhecidas	9.967	2.769
% do total de <i>types</i>	18,47%	12,35%
ocorrências desconhecidas	34.611	10.870
% do total de <i>tokens</i>	3,52%	5,04%

**Fonte:** Elaboração própria.

### **Considerações sobre os resultados obtidos – identificação do universo vocabular**

O DELAF PB possui uma ampla cobertura lexical de jornais do século XX e de textos literários do século XIX (1,9% de *types* desconhecidos em *A senhora* de José de Alencar). Em comparação, as percentagens de *types* desconhecidos no quadro 3 (de 12% até 19%) são sensivelmente maiores. Portanto, o universo vocabular do tipo de jornal em foco pode ser visto, sim, como um empecilho importante para a identificação de palavras pelos dicionários DELAF-PB. Esse é um aspecto relevante para os pesquisadores do PB interessados na sua utilização futura.

Para que se possa contextualizar os resultados sintetizados na seção anterior, importa lembrar os fatores envolvidos no desempenho da identificação de itens do vocabulário dos jornais populares pelos dicionários DELAF PB:

- a) os itens do DG têm palavras na ortografia antiga – antes do Acordo;
- b) os itens do MA têm palavras na ortografia atual;
- c) apenas o DELAF PB 2015 está preparado para a nova ortografia;
- d) o DELAF PB 2004 não inclui a nova ortografia.

A lista de palavras distintas (*types*) empregadas no DG, em um universo de 53.966 itens diferentes, inclui 19,48% de itens desconhecidos pelo DELAF 2004 e 18,47% de itens não contemplados pelo DELAF 2015. Assim, observa-se uma pequena redução nesse percentual de **palavras desconhecidas** entre as duas versões do dicionário.

Salienta-se que há, nos itens do DG, um padrão antigo de ortografia. No entanto, o fato de que as grafias antigas, como “*agüentar*”, não constam mais no DELAF 2015 parece ter repercutido sobre o desempenho menos do que a inserção de palavras novas, como “*umidificador*”, e de formas verbais enclíticas, como “*abordá*” em “*abordá-lo*”. Assim, o percentual de palavras desconhecidas diminuiu.

No jornal MA, tivemos 22.414 formas diferentes, sendo 13,60% dos itens desconhecidos no DELAF 2004 contra 12,35% no DELAF 2015. Neste caso, a ortografia está apenas no formato atualizado. Novamente, a cobertura do texto pelo DELAF melhorou de 2004 para 2015. Desta vez, o efeito da adaptação do dicionário ao acordo ortográfico se adicionou ao efeito da inserção de palavras novas e formas enclíticas.

Conforme verificamos, tanto no *corpus* MA quanto no *corpus* DG, no dicionário DELAF de 2004 para o DELAF 2015, o desempenho melhorou ligeiramente no que se refere ao reconhecimento de itens oriundos do jornal popular. O reconhecimento de itens, de 2004 para 2015, ampliou-se, em média, em 1,13 ponto percentual em termos de *types* (palavras diferentes) reconhecidos.

Em termos de números de ocorrências (*tokens*), o vocabulário do DG mostra-se sensivelmente mais coberto (em média 96,4%) do que o vocabulário do jornal MA (em média 94,8%), com pouca repercussão da atualização do dicionário incidindo nesse processo. As razões para isso podem ser, naturalmente, de várias ordens. Entretanto, vale ponderar que o jornal MA é da região Nordeste do Brasil e o DG, da região Sul, o que pode repercutir sobre o perfil vocabular observado. Em termos de palavras distintas (*types*), a diferença de cobertura parece ser inversa, mas esta comparação não é significativa, por causa da diferença de tamanho das amostras: numa amostra maior, como a do jornal MA, estatísticas sobre o número de *types* levam a uma super-representação das palavras pouco repetidas, que têm menos chance de constar no dicionário.

De qualquer modo, o jornal popular mostra-se como uma fonte de pesquisa interessante e desafiadora. Entretanto, em diferentes *corpora* atuais do português do Brasil, encontram-se ainda, via de regra, apenas dados coletados de grandes jornais tradicionais, tais como, por exemplo, a *Folha de S. Paulo* (cf. ALUISIO; ALMEIDA, 2006).

Como vimos, para os dicionários DELAF PB, os jornais populares representam uma fonte, aparentemente, um tanto “estranha”. Assim, fica como ideia para um trabalho futuro contrastar esse percentual de palavras desconhecidas entre jornais populares e jornais tradicionais produzidos num mesmo período.

Outro fator interessante relacionado ao vocabulário desconhecido é a sua vinculação com uma temática potencialmente regionalista ou local (como o item ‘*cacatinho*’ no DG, equivalente sulista de “pão francês”) e com nomes próprios de criação recente (como o item ‘*Abadâbraço*’ do MA).

Na próxima seção, apresentamos, em linhas gerais, um perfil das palavras mais desconhecidas entre as duas versões dos dicionários, em diferentes categorias de palavras, a partir da amostra de itens aqui trazida. Em seguida, ponderamos como alguns itens desconhecidos poderiam ser incorporados ao dicionário DELAF PB 2015.

## **Perfil das palavras desconhecidas e opções para enriquecimento do DELAF PB 2015**

Conforme já foi notado, o exame das listas de palavras dos nossos quadros demonstra que a versão de 2015 do DELAF PB obteve um modesto ganho de cobertura nesse tipo específico de jornal. Assim, a listagem das 30 primeiras palavras iniciadas por A é praticamente idêntica nas duas colunas que se referem ao *corpus* MA. Pode-se notar que existe algum vocabulário regional (*abadá*, *abaralhau* - MA) e uma série de nomes próprios. Embora o DELAF PB contenha um bom número de nomes próprios (*Aldemário*, *Abramovich*) que normalmente não constariam de um dicionário convencional, há ainda um bom trabalho a ser feito no sentido de listar e caracterizar esses nomes próprios, sobretudo por conta de sua grande variação no Brasil (cf. *Uanderson*, *Uellinton*, *Ueslei*).

Um exame mais apurado das listas demonstra também que a maioria dos itens não reconhecidos é de substantivos (no DG: *abrigagem*, *abdômem*, *abelhocídio*), incluídos aí os nomes próprios (*Abelão*). Os dois únicos verbos identificados nas listas aqui apresentadas foram o verbo ‘*acessar*’, com diversas formas, e a forma ‘*abordá*’ do verbo ‘*abordar*’, uma das formas enclíticas não identificadas na versão de 2004 do DELAF PB (*abordá+lo*).

Outra questão diz respeito às abreviações e siglas presentes nos textos. Note-se que o domínio da construção de dicionários computacionais demanda um esforço especial, integrando linguistas e cientistas da Computação. A construção de recursos computacionais mais abrangentes, que incluam processos e fenômenos recorrentes do léxico do português atual é um desafio bastante complexo. Nessa direção, as abreviaturas/siglas/acrônimos e os nomes próprios constituem fenômenos recorrentes na língua escrita e já demandam trabalhos específicos para preservar e melhorar o funcionamento desses tipos de sistemas computacionais. Em trabalhos como Vale *et al.* (2008), já se apontou essa necessidade para o tratamento para *corpora* históricos do português, o que pode ser estendido aos acervos da atualidade. De fato, a construção de dicionários computacionais específicos de abreviaturas, de siglas e de entidades nomeadas poderia ser um caminho adequado para tratar do problema que colocamos para o sistema UNITEX com os nossos jornais populares. Naturalmente, conforme podemos verificar nos seguintes trechos de duas notícias do nosso *corpus*, há muito mais a ser explorado:

TRECHO 1:

“A primeira delas é o lançamento do Abadábração, um bloco que desfilará sem cordas, mas com os foliões. Desfilará sem cordas, mas com os foliões devidamente trajados com abadás. A proposta aqui é incluir. É ter mais pessoas brincando nas ruas e com direito a usar o seu abadá.”

TRECHO 2:

“Chaleira, César Oliveira & Rogério Melo, Bochincho, Os Quatro Gaudérios, Portal Gaúcho e Eco do Minuano & Bonitinho. Foi grande a integração entre as internadas adulta e xiru na Sociedade Gaúcha de Lomba Grande, em Novo Hamburgo, que comemorou 70 anos na noite de terça-feira.

## Conclusão

O problema de pesquisa enfrentado neste trabalho foi, assim, a descrição e a ponderação sobre o desempenho de um dicionário computacional de ampla cobertura, gratuitamente acessível para ser utilizado na pesquisa sobre o português do Brasil e na indústria de processamento computacional de línguas.

O dicionário DELAF sob exame, ainda que extremamente importante para subsidiar diferentes tarefas linguísticas, poderia ser incrementado com a alimentação de *corpora* de jornais populares brasileiros. Afinal, conforme já mencionado, esse gênero jornalístico tem sido ainda pouco contemplado como fonte de dados para o estudo do português escrito culto. Tal “estranhamento” lexical, em termos de números de ocorrências (*tokens*) desconhecidas, mostra-se sensivelmente menor no vocabulário do jornal gaúcho (em média 96,4%) do que do baiano (em média 94,8%), fato que enseja um aprofundamento da pesquisa. Portanto, ao examinar o desempenho de diferentes versões do dicionário, frente ao tratamento do léxico de jornais populares brasileiros, demonstramos a validade de tomar ambos como objetos e como fontes de dados para pesquisas sobre a linguagem em que cooperam linguistas e cientistas da Computação.

## AGRADECIMENTOS

Este estudo foi financiado em parte pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) no âmbito do Programa CAPES-STIC-AMSud (proj.047/14), pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (bolsa PQ – proc. 305625/2016-0 e Auxílio APV proc. 453058/2015-9), e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (proc. 2016/24670-3).

FINATTO, M.; VALE, O.; LAPORTE, E. Recognition of the vocabulary of popular Brazilian newspapers with a freely available computational dictionary. *Alfa*, São Paulo, v.63, n.1, p.63-80, 2019.

- *ABSTRACT: We report an experiment of checking the identification of a set of words in popular Portuguese written text with two versions of a computational dictionary of Brazilian Portuguese, DELAF PB 2004 and DELAF PB 2015. This computational dictionary is freely available for use in linguistic analyses of Brazilian Portuguese and other research, which gives reasons for undertaking a critical study. The set of words comes from the PorPopular corpus, composed of popular newspapers, the Diário Gaúcho (DG) and the Bahian newspaper Massa! (MA). From DG, we studied a set of texts with 984,465 words (tokens), published in 2008, in the spelling used before the Orthographic Agreement of the Portuguese Language adopted in 2009. From MA, we examined a vocabulary of 215,776 words (tokens), from papers published in 2012, 2014 and 2015 in the new spelling. The verification involved: a) generating lists of unique words used in DG and MA; b) comparing these lists with the entry lists of the two versions of DELAF PB; c) assessing the coverage of this vocabulary; d) proposing ways of including the items not covered. The results showed that an average of 19% of the types in the DG corpus were unknown by the DELAF PB 2004 and 2015. In the MA sample, this average was 13%. The version of the dictionary impacted slightly on item recognition performance.*
- *KEYWORDS: Popular newspapers. Lexic. Vocabulary. Computational dictionary. Lexical coverage. Recognition of words. Brazilian Portuguese.*

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. L.; FERREIRA, R. G. Ferramentas eletrônicas de busca e a pesquisa linguística: o caso do angulador “um tipo de”. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 35, n.1, p. 188-196, 2007.

Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/20.PDF>. Acesso em: 17 jan. 2018.

ALUÍSIO, S. M.; ALMEIDA, G. M. B. O que é e como se constrói um corpus? lições aprendidas na compilação de vários corpora para a pesquisa linguística. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v.4, n. 3, p. 155-177, set./dez. 2006.

AMARAL, M. F. **Jornalismo popular**. São Paulo: Contexto, 2006.

BIDERMAN, M. T. C. Conceito linguístico de palavra. *Revista Palavra*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 81-97, 1999.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, Lisboa, n. 2, p. 81-118, 1998.

Disponível em: [http://dlev.fflch.usp.br/sites/dlev.fflch.usp.br/files/Biderman1998\\_0.pdf](http://dlev.fflch.usp.br/sites/dlev.fflch.usp.br/files/Biderman1998_0.pdf). Acesso em: 17 jan. 2018.

CALCIA, N. P.; KUCINSKAS, A. B.; MUNIZ, M.; NUNES, M. G. V.; VALE, O. A. **Révision et adaptation des dictionnaires et graphes de flexion d’Unitex-PB à la nouvelle orthographe du portugais**. 2014. Trabalho apresentado no 3rd. UNITEX/GRAMLAB WORKSHOP, Tours, 2014.

CHISHMAN, R. Convergências entre semântica de frames e lexicografia. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 16, n. 3, p. 547-559, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v16n3/1518-7632-ld-16-03-00547.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

FINATTO, M. J. B. Projeto PorPopular, frequência de verbos em português e no jornal popular brasileiro. In: ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. da C. (org.). **As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2012. v.6, p. 227-244.

FINATTO, M. J. B.; PEREIRA, A. Frequências de verbos em *corpora* de jornais populares: dados para atividades ensino com os jornais “Diário Gaúcho” e o “The Sun”. **Linguagem Estudos e Pesquisas**, Catalão, v.18, n. 2, p. 149-165, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/39730/21165>. Acesso em: 30 jan. 2018.

FINATTO, M. J. B.; SCARTON, C.; ROCHA, A.; ALUÍSIO, S. M. Características do jornalismo popular: avaliação da inteligibilidade e auxílio à descrição do gênero. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA LINGUAGEM HUMANA, 8., 2011, Cuiabá. **Anais do STIL 2011**. Cuiabá: Sociedade Brasileira de Computação, 2011. v. 1, p. 30-39.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Lexikon Informática, 1999. 1 CD-ROM.

FLORES V.; FINATTO, M. J. B. Quantificação e argumento de autoridade no Acordo Ortográfico de 2009: aspectos enunciativos e estatísticos. In: MOREIRA, M. E.; SMITH, M. M.; BOCCHESE, J. da C. (org.). **Novo acordo ortográfico da língua portuguesa: questões para além da escrita**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 109-136.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KINDT, B. Processing tools for Greek and other languages of the Christian Middle East. **Journal of Data Mining and Digital Humanities**, Cedex, 2018. Special Issue on Computer-Aided Processing of Intertextuality in Ancient Languages. Disponível em: <https://jdmhd.episciences.org/4184>. Acesso em: 27 jun. 2018.

LAPORTE, E. Dictionaries for language processing: readability and organization of information. In: LAPORTE, E.; SMARSARO, A.; VALE, O. A. (org.) **Dialogar é preciso: linguística para o processamento de línguas**. Vitória: PPGEL/UFES, 2013. p. 119-132.

MARTINS, R. T.; HASEGAWA, R.; NUNES, M. D. G. V.; MONTILHA, G.; OLIVEIRA, O. N. Linguistic issues in the development of REGRA: a grammar checker for Brazilian Portuguese. **Natural Language Engineering**, Cambridge, v. 4, n. 4, p.287-307, 1998.

MOREIRA, M. E.; SMITH, M. M.; BOCCHESI, J. da C. (org.). **Novo acordo ortográfico da língua portuguesa: questões para além da escrita**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MUNIZ, M. C. M. **A construção de recursos lingüístico-computacionais para o português do Brasil: o projeto de Unitex-PB**. 2004. 92f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação e Matemática Computacional) - Instituto de Ciências Matemáticas de São Carlos, Universidade de São Paulo, 2004.

Disponível em: <http://ladl.univ-mlv.fr/brasil/bibliografia/oto/DissMuniz2004.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

OLIVEIRA, M. R. A. R. Jornal Popular X Jornal Tradicional: análise léxico-gramatical da notícia a partir da Linguística de Corpus: um estudo de casos dos jornais cariocas “O Globo” e “O Dia”. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 07-19, 2009.

PAIVA, F. A.; BARBOSA, P.; FARIA, P.; MARTINO, J. M. de. Towards machine translation from Brazilian Portuguese to libras: a corpus-based, morphosyntactic analysis *In*: EVERS, A.; NARDES, A.; BRANGEL, L.; FINATTO, M. J. B.; CHISHMAN, R. L. (org.). **Caderno de Resumos do ELC-EBRALC 2017**. São Leopoldo: UNISINOS, 2017. p.24-28.

Disponível em: [http://www.ufrgs.br/elc-ebralc2017/caderno-de-resumos/CadernodeResumos\\_ELC2017\\_16out17.pdf](http://www.ufrgs.br/elc-ebralc2017/caderno-de-resumos/CadernodeResumos_ELC2017_16out17.pdf). Acesso em: 22 jan. 2018.

PAJIC, V.; VUJICIC STANKOVIC, S.; STANKOVIC, R.; PAJIC, M. Semi-automatic extraction of multiword terms from domain-specific corpora. **The Electronic Library**, Oxford, v.36, n.3, p.550-567, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1108/EL-06-2017-0128>.

PAUMIER, S. **Unitex 3.1: user Manual**. Paris: Université Paris-Est Marne-la-Vallée, 2016.

SELIGMAN, L. Jornais populares de qualidade - ética e sensacionalismo em um novo fenômeno no mercado de jornalismo impresso. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO - SBPJor, 6., 2008, São Bernardo do Campo. **SBPJOR - a construção do campo do jornalismo no Brasil**. São Bernardo do Campo: Sociedade Brasileira de Pesquisa em Jornalismo, 2008.

Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/viewFile/199/198>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SOARES, L. A. Análise do jornal popular super notícia sob enfoque crítico e multimodal. **Alfa**, São Paulo, v. 61, n.3, p. 575-597, 2017.

TRISTÃO, M. B.; MUSSE, C. F. O direito à informação e o (ainda restrito) espaço cidadão no Jornalismo Popular impresso. **Intercom: Rev. Bras. Ciênc. Comun.**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 39-59, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1809-58442013000100003>.

VALE, O. A. **Dictionnaire électronique des conjugaisons des verbes du portugais du Brésil**. Paris: Université Paris 7, 1990. (Rapport Technique du LADL, n.27).

VALE, O. A.; BAPTISTA, J. Novo dicionário de formas flexionadas do Unitex-PB: avaliação da flexão verbal. *In*: STIL 2015; BRAZILIAN SYMPOSIUM IN INFORMATION AND HUMAN LANGUAGE TECHNOLOGY, 10., 2015, NATAL. **Proceedings of the Conference**. Natal: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015. v. 1, p. 171-180.

VALE, O. A.; CANDIDO JUNIOR, A.; MUNIZ, M.; BENGTON, C.; CUCATTO, L.; ALMEIDA, G. M. B.; BATISTA, A.; PARREIRA, M. C.; BIDERMAN, M. T. C ; ALUÍSIO, S. M. Building a large dictionary of abbreviations for named entity recognition in Portuguese historical corpora. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION; WORKSHOP LANGUAGE TECHNOLOGY FOR CULTURAL HERITAGE DATA, 2008, Marrakech. **Proceedings** [...]. Marrakech: [s. n.], 2008. p. 47-54.

VICENTINI, M. Construção de *corpora* de mensagens eletrônicas para conversão automática em fala. **Língua, literatura e ensino**, Campinas, v. 5, p. 229-237, out. 2010. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/le/article/view/1151>. Acesso em: 28 jan. 2018.

ZAVAGLIA, C. Extração de informações de definições de um dicionário convencional para a elaboração de uma base de conhecimento léxica: estratégias e procedimentos linguísticos. *In*: LONGO, B. N. de O.; DIAS DA SILVA, B. C. (Org.) **A construção de dicionários e de bases de conhecimento lexical**. Araraquara: Laboratório Editorial FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006. p. 209-234.

ZILIO, L. **Verblexpor**: um recurso léxico com anotação de papéis semânticos para o português. 196 f. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

Recebido em 23 de março de 2018

Aprovado em 17 de junho de 2018



# A MÍDIA COMO ATOR POLÍTICO: UMA ANÁLISE DE TEXTOS DA REVISTA VEJA SOBRE CASOS DE CORRUPÇÃO POLÍTICA

Emanoel Pedro Martins GOMES\*  
Claudiana Nogueira de ALENCAR\*\*

- **RESUMO:** Este trabalho analisa as relações entre mídia e política em textos de uma representante da grande mídia impressa brasileira, a revista Veja, referentes a casos de corrupção política nos governos Lula e Dilma. O objetivo é identificar recursos linguístico-discursivos mobilizados na produção de seus textos que reforcem a defesa de que seu uso da linguagem é informativo e imparcial ou de que representam a voz da população. Ao discutir a relação entre o campo midiático e campo político sob uma perspectiva antagônica do político, vimos que o caráter informativo de Veja só se realiza na medida em que seus jornalistas se posicionam e a constroem enquanto tal. Além disso, o fato de as representações discursivas que Veja faz em seus textos convergirem para a identidade dos atores políticos revela marcas de antagonismo que incidem diretamente na construção de novas identidades. O artigo também leva à ideia de que a mídia tem participação no embate político, seja como um adversário, ou não, mas sempre como um ator político. Para essa análise, adotaram-se como referenciais teórico-metodológicos o Sistema da AVALIATIVIDADE, de Jim Martin e Peter White, e a teoria social de Chantal Mouffe sobre o político e democracia agonística.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Mídia. Político. Corrupção. Avaliatividade. Agonismo. Antagonismo.

## Introdução

Quando consideramos contextos de uso da linguagem relacionados ao campo da política e à seara profissional do jornalismo e da mídia impressa, é possível destacar a proeminência de aspectos sócio-políticos contemporâneos que, embora à primeira vista desconexos, podem vir a ser analisados em convergência, principalmente em função das práticas de linguagem que neles estão pressupostas e sobre as quais exerceriam influência, como a propor uma nova forma de agir e de representar a realidade social. Tais aspectos já foram constatados por vários teóricos e trabalhos atuais e dizem respeito

---

\* Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Prof. Barros Araújo, Picos - Piauí - Brasil. emanoelpmg@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-0601-6743

\*\* Universidade Estadual do Ceará (UECE), Centro de Humanidades, Fortaleza - Ceará - Brasil. claudiana.alencar@uece.br. ORCID: 0000-0002-2759-2750

(I) à formulação, operada já há alguns decênios, mas em constante ratificação, de uma identidade da imprensa jornalística como informativa, em oposição a uma antiga imagem que a caracterizava, desde os seus primórdios até aproximadamente o início do século XX, como imprensa opinativa (THOMPSON, 2002, 2005; MELO, 2005); (II) ao caráter da cultura política contemporânea, o que alguns sociólogos, *mutatis mutandis* e sob as mais variadas nomenclaturas (“política da confiança”, Thompson (2002); “subpolítica”, Beck (1997); “política da vida” e “terceira via”, Giddens (1999, 2001)), identificam ser uma “nova política” – uma tendência moderna que crê no desaparecimento ou na incompatibilidade de anseios políticos se expressarem em termos de posições ideológicas tradicionais ou claramente definidas, como esquerda/direita, o que poderia incidir diretamente no papel crescente da confiança e da credibilidade enquanto critérios de julgamento para o campo político; e (III) ao “atual *Zeitgeist* político” (MOUFFE, 2005), uma ordem do discurso que tornaria possível a emergência dessa “nova política”, ao acreditar num mundo onde a discriminação política em nós/eles pode ser superada e onde os conflitos partidários estão se tornando coisas do passado, o que permitiria, portanto, haver finalmente, no campo político, um consenso racional, universal e sem exclusão entre seus participantes, obtido através do diálogo ou da deliberação.

Nesses três aspectos, há um ponto em comum que nos chama especial atenção e que está diretamente ligado ao uso da linguagem nas práticas sociais: (a construção de) *identidades sociais*<sup>1</sup>. No primeiro caso, vemos a reivindicação, por parte da mídia, de uma identidade que lhe daria suporte para um caráter mais noticioso, informativo (ANTÃO, 2009), fruto de um *ethos* jornalístico mais interessado em *apresentar os fatos* correntes no mundo do que em opinar e se comprometer politicamente com o que relata, pois, do contrário, estaria ferindo os princípios norteadores desse novo jornalismo – a neutralidade e a objetividade. No segundo, há uma substituição dos critérios de avaliação para o campo da política e da representatividade dos políticos; com esse caráter da cultura política, não mais se pautariam as escolhas dos representantes por seus partidos, com programas ideológicos nitidamente determinados representando interesses gerais de classes ou de grupos ou movimentos sociais, mas sim pela *credibilidade e confiabilidade* morais e éticas dos representantes políticos; em outras palavras, o que está em jogo agora é a identidade que os atores políticos assumiriam para o público, com as qualidades morais que suas imagens carregariam com elas, bem como a importância que eles dão às deliberações realizadas na esfera pública. No terceiro, o espírito político atual traria em seu bojo o enfraquecimento das identidades sociais coletivas (MOUFFE, 1994, 2005),

---

<sup>1</sup> O conceito de identidades sociais neste trabalho é tributário do trabalho de Laclau e Mouffe (2001), para quem a identidade é uma tentativa de objetividade, sempre impossibilitada pelas relações antagônicas que perpassam os discursos em sociedade. O antagonismo, para os autores, seria o limite de toda identidade social, uma vez que as relações sociais seriam permeadas por discursos conflituosos que estão sempre em busca de redefinir os papéis dos sujeitos dentro de cada discurso. A construção da identidade social do outro é, assim, uma atividade discursiva, não só social, mas também política e histórica. É nos embates sociais, antagônicos por natureza, que a construção das identidades sociais encontra ou o seu limite, ou a sua força, já que esta construção é uma das etapas políticas da luta dos grupos e movimentos sociais pela hegemonia em sociedade. Dessa forma, a construção das identidades é um ato político e denuncia os projetos políticos dos grupos sociais em disputa.

uma vez que, com a derrocada do socialismo, não haveria alternativa ao capitalismo, não fazendo mais sentido, portanto, pensar os desejos políticos em termos de conflitos político-partidários, e sim pensar nossos interesses e valores com base na deliberação racional com vistas ao bem comum, superando as identidades tradicionais enquanto expressões de anseios de grupos sociais.

Pressuposto nesses projetos de identidades sociais atuais está o fato de que mudanças nas formas de se conceberem tanto o papel do jornalismo e da mídia, quanto a expressão da representatividade política não apenas ocorrem em função de vicissitudes internas à prática jornalística e ao campo jornalístico, mas também podem se dar na maneira como se manifestam nos discursos cotidianos e em práticas sociais mais amplas das quais (o uso da) linguagem faz parte. Com o objetivo de identificar como as identidades sociais jornalísticas e políticas são construídas e propostas em práticas cotidianas de uso da linguagem, uma vez considerando tanto este panorama profissional em que a imparcialidade e a objetividade são reivindicados como critérios jornalísticos imprescindíveis para a credibilidade de jornais e revistas em práticas discursivas, quanto este “atual *Zeitgeist* político” que defende a substituição da política tradicional pautada em partidos ou ideologias por uma “política da confiança” e não mais ideológica, analisaremos textos do semanário paulista *Veja*, da editora Abril, que abordem questões políticas, como a corrupção, e em que haja uma reivindicação de uma identidade não só para si mesma, quanto para aqueles sobre os quais fala ou a quem se dirige.

A escolha da revista se justifica por ser a primeira do ranking nacional de publicações em revista com maior circulação no país<sup>2</sup>, o que confere visibilidade na divulgação de seus textos e na propagação de seus discursos nas práticas sociais cotidianas. O fato de analisarmos textos relacionados com o tema da corrupção decorre, por seu turno, de a corrupção ser evidenciada e tratada em contextos de crises de legitimidade de um sistema político, tanto de suas instituições, quanto de seus membros, atores políticos (GOMES, 2013, p. 155), o que nos deixaria de frente com a possibilidade de analisar como atores políticos são representados em práticas discursivas cotidianas, como no caso dos textos jornalísticos. Além disso, como nos alerta Filgueiras (2008), podemos entender a corrupção como a manifestação de problemas institucionais que são levados a falar tanto pelos próprios participantes das instituições democráticas (políticos, partidos, cientistas políticos, especialistas, quando são instados a analisar dada situação política), quanto pelos membros da sociedade civil, como a mídia, no caso aqui como *Veja*. Desse modo, o objetivo deste artigo é, primeiro, identificar recursos linguístico-discursivos mobilizados na produção de seus textos que reforcem ou não a defesa de que seu uso da linguagem é informativo e imparcial ou de que representam

---

<sup>2</sup> Para melhores informações a respeito de publicações com maior alcance nacional, confira auditorias do Instituto Verificador de Circulação (IVC), entidade nacional e oficial, sem fins lucrativos, que é ligada a *International Federation of Audit Bureaux of Circulations* (IFABC) e que realiza auditorias no mercado editorial brasileiro referentes à circulação da mídia impressa brasileira. Disponível em: <https://www.ivcbrasil.org.br/#/auditorias>. Acesso em: 24 maio 2017.

a voz da população, de modo que possamos entender, conforme dissemos acima, a relação entre o uso da linguagem e a construção das identidades sociais do jornalismo (tal como manifestado por *Veja*) quando estão a tratar de identidades sociais do campo da política ou dos políticos.

Além disso, como destacamos que a construção da identidade da mídia e do jornalismo também pode ser vinculada a um panorama sócio-político mais amplo em que se incluem um novo espírito político e uma nova forma de se fazer política e de se escolherem representantes político, investigaremos formas linguístico-discursivos mobilizadas em textos de *Veja* na menção a eventos sócio-políticos ocorridos em dois momentos da história política nacional recentes e de grande repercussão no cenário político e social: uma série de eventos intitulada pela revista *Veja* de “escândalo do mensalão”, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010); e a sequência de eventos políticos que culminaram no afastamento, renúncia e substituição de ministros no primeiro ano do governo de Dilma Rousseff (2011) e que receberam, em *Veja*, a alcunha de “Crise da Esplanada”<sup>3</sup>.

Para analisarmos formas linguístico-discursivos que podem tanto denunciar a construção da identidade jornalística de *Veja* quanto denotar uma postura em relação aos postulados da neutralidade e objetividade jornalísticas, usaremos o quadro de Martin e White (2005) para descrição do Sistema de AVALIATIVIDADE em práticas de uso da linguagem. Por meio do trabalho de Martin e White, poderemos conceber as avaliações dos produtores dos/das textos/reportagens como uma forma de construção de identidades sócio-políticas, em dois sentidos ou direções: a) tanto para a constituição de um *ethos* de tais produtores – seja pela forma como posicionam os leitores em relação àquilo que eles relatam em seus/suas textos/reportagens, seja pelo fato de que questionar identidades na sociedade é também pôr em evidência ou fazer emergir os próprios sistemas ideológicos ou avaliativos que servem de suporte a quem avalia; b) quanto para a constituição das identidades sociais dos atores sócio-políticos citados nos/as textos/reportagens. Esse quadro teórico e metodológico vai, pois, nos auxiliar na análise de formas linguístico-discursivas mobilizadas pela mídia para a construção não só de sua identidade jornalística, mas também do campo sobre o qual fala. A análise mediada por esse quadro dirá, portanto, se a postura neutra, imparcial e objetiva, reivindicada pelo *ethos* jornalístico, se realiza ou não nos textos que a revista produz.

Na seção a seguir, como uma forma de entendermos melhor o *background* teórico e político que sustenta o *Zeitgeist* político atual que defende, para o campo político, o abandono de interesses particulares em nome do bem coletivo, do bem comum e dos interesses coletivos, por meio da deliberação racional e consensual entre os participantes sociais e políticos de uma sociedade, falaremos sobre as abordagens deliberativas difundidas nas concepções teóricas e sociais sobre a política e os políticos. Discutiremos

---

<sup>3</sup> Confira no Acervo Digital da Revista, edições a partir do número 2220, de julho de 2011. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/complemento/acervodigital/index-novo-acervo.html>. Acesso em: 24 mai. 2017.

como a dimensão conflitual e antagonica dos interesses pessoais, particulares, partidários e ideológicos é encarada e mitigada em tais abordagens, em prol de uma esfera pública baseada na racionalidade comunicativa e na efetivação de um consenso racional, de modo que possamos entender de que forma esse *Zeitgeist* se manifesta em formas de uso da linguagem e como apaga ou esconde a dimensão política e antagonica dos participantes da sociedade enquanto atores políticos e sociais.

## O modelo agonístico de democracia e as críticas à abordagem deliberativa

Muitos teóricos que usam o conceito de esfera pública, na relevante interface que este estabelece entre a comunicação pública da sociedade civil, a mídia e a política, veem com entusiasmo e otimismo o modelo de democracia deliberativa<sup>4</sup>, além de destacarem a importância de uma reconceitualização crítica da noção de esfera pública para a realização/efetivação de um espaço de deliberação/discussão pública integrador e não excludente<sup>5</sup>. Contudo, o que escapa tanto da defesa destes teóricos do modelo liberal-democrático quanto dos trabalhos de remodelação conceitual dos teóricos da esfera pública contemporânea é a compreensão, encontrada em Chantal Mouffe, da dimensão sempre conflitual e antagonica do debate público e político. Isto é fundamental quando da construção de um de nossos argumentos contra a implícita afirmação, da mídia aqui a ser analisada, de que seus discursos representam um interesse comum, do povo, da nação<sup>6</sup>.

Dessa forma, faremos, primeiro, uma discussão da perspectiva deliberativa e das críticas à defesa de uma esfera de deliberação racional com vistas ao consenso universal, destacando disto a perda da dimensão antagonica, adversarial do político. Seguiremos, para tanto, as indicações e argumentos presentes em trabalhos de Chantal Mouffe. Com as posições de Chantal Mouffe sobre os modelos de democracia dominantes no mundo ocidental e suas implicações para a compreensão dos embates político-discursivos em esferas públicas de debate, entenderemos a necessidade de não se camuflar uma postura política nas discussões políticas, tais como propostas pelos textos jornalísticos.

Chantal Mouffe<sup>7</sup> desenvolve seus trabalhos na direção da teoria política contemporânea, tentando propor um modelo normativo, e não apenas instrumental ou

---

<sup>4</sup> São poucos os posicionamentos críticos ao modelo deliberativo de democracia. Além daquele que tomaremos como ponto de apoio para este trabalho, indicamos os livros de Streck (2002), Cabral Pinto (1994) e Dussel (2007) para uma compreensão melhor das limitações hoje percebidas ao modelo deliberativo de democracia.

<sup>5</sup> Para uma compreensão geral dessa discussão, confira Avritzer e Costa (2006); Benhabib (1996); Cohen (1996); Gomes (2006); Habermas (1996a, 1996b, 2012); e Maia (2006).

<sup>6</sup> Confira Veja, Carta ao leitor, de 3 de agosto de 2005, edição 1916: “VEJA não é inimiga de certos partidos, nem amiga de outros. A revista é, simplesmente, a favor do Brasil. Contra os que lhe mal fazem, os que lhe roubam. A vista da nação.” (A FAVOR..., 2005).

<sup>7</sup> Chantal Mouffe tem seus pressupostos teóricos fincados no trabalho *Hegemony and Socialist Strategy*, escrito a quatro mãos com Ernesto Laclau, com quem reformulou e compartilha conceitos em comum, por meio dos quais buscaram repensar o marxismo à luz dos desenvolvimentos intelectuais do século XX, de modo que se pudesse formar um quadro teórico-epistemológico adequado a análises sócio-político-discursivas das lutas sociais contemporâneas (LACLAU; MOUFFE, 2001).

procedimental, de democracia, que reconheça a dimensão plural e radical da sociedade. Parte, para isso, da compreensão de que, com a derrocada do modelo soviético e, conseqüentemente, com o abandono cada vez mais patente (por parte dos democratas ao redor do mundo) do paradigma das lutas de classe, tem-se tornado forte a ideia de que não há mais alternativa, no âmbito econômico, ao capitalismo, nem, no âmbito político, ao liberalismo-democrático (MOUFFE, 1994, 2005, 2009). Este seria o motivo para que muitos democratas liberais defendam que o surgimento de novas identidades políticas, não mais representando coletividades, asseguraria a substituição inevitável da antiga política e de suas ideologias e fronteiras tradicionais por princípios universais provenientes do direito e da moral racional.

Nisso residiria a tentativa, por parte dos teóricos defensores desse novo paradigma, como John Rawls e Jürgen Habermas, de se elaborarem procedimentos necessários à criação de um domínio deliberativo em que as decisões políticas fossem pautadas por princípios como o de “justiça enquanto equidade” (RAWLS, 1996) e de “racionalidade comunicativa” (HABERMAS, 2012) com vistas a um consenso racional e sem exclusão entre os indivíduos deliberadores (MOUFFE, 1994, p. 8). É com base nisso que a autora vai elaborar um princípio que convergiria para a formação de um modelo de democracia que reconheceria a dimensão conflitual e plural do político, ao mesmo tempo em que responde a limitações que as abordagens deliberativas, como as de Rawls e Habermas, por exemplo, apresentam.

Para incorporar a ideia de racionalidade prática nas instituições democráticas, Rawls e Habermas dão respostas distintas. Rawls (1996) parte da ideia de uma *posição original*, em que os indivíduos, colocando à parte suas diferenças e idiossincrasias na vida social, são considerados como livres e iguais. Em seguida, deixadas de lado suas particularidades e interesses, surgiria um quadro para o exercício da razão pública, em que a atuação dos indivíduos estaria fundada na compreensão de que ela seria adequada e justificável. Dessa forma, a legitimidade das ações dos indivíduos decorre sempre das decisões coletivas entre pessoas iguais e livres, e estas decisões só representam a coletividade quando surgem das disposições de escolhas de todos, guiados pela assunção de que tais escolhas são para eles razoáveis.

É claro que tal concepção de exercício da razão pública nos processos de tomadas de decisão admite a existência do pluralismo de valores e interesses proveniente dos indivíduos participantes. Contudo, como vai ressaltar Mouffe (2009, p. 89), Rawls defende que o consenso racional só não vai ser possível em relação a questões que ele chama de *abrangentes*, de natureza religiosa, moral e filosófica, mas que um consenso sobre decisões de ordem política é possível, uma vez que, se procedimentos democráticos de deliberação devem assegurar imparcialidade, igualdade, abertura e ausência de coerção, pautados por uma concepção de justiça como equidade compartilhada por todos, então estes mesmos procedimentos guiarão a deliberação em direção a interesses gerais e legitimados por todos. Mouffe (2009) vai encarar esta artimanha do modelo deliberativo de Rawls como uma tentativa de escapar do pluralismo de valores, irremediável em processos de discussão e deliberação públicas,

ao estabelecer a centralidade de um domínio/campo em que soluções racionais e universais poderiam ser formuladas.

A forma encontrada por Habermas, por outro lado, para estabelecer uma razão pública nas decisões políticas não vai diferir muito da de Rawls, recaindo até no mesmo problema apontado por Mouffe na estratégia deste último. Habermas (2012), baseando sua concepção de democracia deliberativa em sua teoria da ação comunicativa, vai defender uma abordagem procedimental em que o reconhecimento, por parte dos indivíduos, de constrangimentos da situação ideal de fala eliminará as posições que podem ou não ser assumidas por eles, contanto que estes ajam de acordo com o que ele chama de *racionalidade comunicativa* – uma comunicação livre e racional.

Do mesmo modo que Rawls e seus seguidores, os habermasianos não negligenciam o fato de que a realização e efetivação desta situação ideal de fala não são de todo fáceis, já que seria muito improvável que as demandas e desejos particulares sejam postos completamente em suspensão, ao ponto de que as ações dos indivíduos performatizem uma racionalidade universal que beneficiará a todos. Não obstante isso, o pluralismo das demandas, desejos e interesses particulares é amenizado, em Habermas, por uma estratégia implícita em seus argumentos. Ele aceita, por exemplo, que haja questões que deveriam ficar alheias às práticas políticas de deliberação, sobretudo aquelas que concernem a assuntos existenciais, à vida digna, e, por outro lado, que haveria conflitos de interesses entre grupos de pessoas que poderiam ser resolvidos apenas através de uma ação compromissada (HABERMAS, 1996b, p. 448). Desse modo, Habermas faz, segundo Mouffe, a mesma separação que Rawls fez ao separar dois domínios, um privado e um público, de modo a escapar das implicações provenientes do pluralismo de valores. Mouffe (2009, p. 89) fala que Habermas é inflexível quanto à possibilidade de que a troca de argumentos seja o procedimento adequado para o alcance da formulação de um interesse geral, reforçando a ideia de que o domínio das decisões políticas possa ser isolado do pluralismo e seja suficientemente neutro para que soluções racionais venham a ser propostas.

Mouffe (2009), ao contrário dessas perspectivas, vai propor que não se subestime o caráter contraditório, paradoxal, da democracia liberal, por estar fundada na tensão entre duas lógicas distintas e irreconciliáveis – a lógica da democracia, com seu apelo à igualdade e participação popular, e a lógica do liberalismo, com sua defesa aos direitos individuais e à liberdade –, e que, portanto, qualquer tentativa de dar uma solução racional final à tensão é descabida, principalmente quando boa parte da política democrática é dedicada à negociação deste paradoxo, bem como à proposição de soluções precárias e contingentes. A tarefa não é escapar ao pluralismo de valores, mas enfrentá-lo e dispô-lo de um modo que seja compatível com formas democráticas de práticas políticas. Mouffe, assim, defende que a lealdade para com os regimes e instituições democráticos não virá da substituição de uma “racionalidade meio-fins”, típica do modelo agregativo<sup>8</sup>, por uma racionalidade *deliberativa* ou *comunicativa*, mas

---

<sup>8</sup> Mesmo reconhecendo o pluralismo de valores e de interesses como coextensivo à noção de povo, na abordagem agregativa de democracia, era o autointeresse dos indivíduos que guiava suas ações no campo político, ou seja, suas

da constituição de um conjunto de práticas que torne possível a formação de cidadãos democráticos. Não adianta relegar para um domínio abstrato as paixões e afetos (entendendo por isso as forças ou laços afetivos que estariam na origem das formas coletivas de identificação), pois desempenham papel crucial na garantia de fidelidade às instituições e valores democráticos.

Assim, não é com argumentos que defendam a incorporação de uma racionalidade comunicativa nas instituições democráticas que será garantida uma lealdade para com os valores democráticos; mas sim com a criação e difusão de instituições, de discursos, de formas de vida que alimentem a identificação dos atores sociais com tais valores. Pautada na crítica wittgensteiniana ao racionalismo, Mouffe defende que, para que acordos sobre opiniões sejam alcançados, é necessário haver acordo sobre formas de vida.

## O “político”, a “política” e o “pluralismo agônico”

Uma das questões levantadas na crítica de Mouffe ao modelo deliberativo de democracia diz respeito à crença no estabelecimento de um campo em que ocorreriam as decisões políticas, fundado por princípios ou procedimentos de ordem racional. Entretanto, o que tal crença deixa escapar é que o próprio antagonismo faz parte da constituição de qualquer relação sócio-política. O modelo de democracia deliberativa traz a ideia de que os sujeitos podem compartilhar de um princípio de racionalidade que serviria para os processos de decisão política, isolando num mundo privado suas histórias, suas diferenças sociais, culturais, religiosas, e acreditando, com isso, que tais idiosincrasias não teriam implicações para o agenciamento político, nas esferas de debate.

Mouffe (1994, 2005, 2009), por seu turno, vai propor uma alternativa a tal quadro, a que ela chama de *democracia pluralista e radical* ou *pluralismo agonístico*, defendendo que o poder não pode ser espanado da deliberação público-política, pois é constitutivo de toda e qualquer relação social. Um dos erros dos teóricos da democracia deliberativa está em postular a disponibilidade de uma esfera pública em que o poder teria sido eliminado e um consenso racional seria produzido. Nas palavras da autora:

Segundo a abordagem deliberativa, quanto mais democrática uma sociedade é, menos o poder seria constitutivo das relações sociais. Mas, se aceitarmos que as relações de poder são constitutivas do social, então a principal questão para a política democrática não é como eliminar o

---

preferências e interesses seriam os parâmetros para a organização dos partidos, que ofereceriam, assim, os argumentos a partir dos quais conseguiriam os votos. Para uma discussão a respeito deste modelo agregativo de democracia, cf. o ensaio clássico de Schumpeter (2008).



poder, mas como constituir formas de poder compatíveis com valores democráticos. (MOUFFE, 2009, p. 100, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Desta feita, a tarefa está em assumir uma esfera de debate pública constituída por relações de poder, por tensões em busca de decidir uma ordem política, sem ignorar que, com isso, haverá exclusão, pois pensar a política tendo o antagonismo como condição inescapável de existência implica sempre construir um *nós* em oposição a um *eles*<sup>10</sup>. Mouffe (1994, 2009) não nega que o consenso possa ser alcançado; ela só não compactua que isto aconteça sem alguma exclusão. Para se pensar o consenso ou qualquer legitimidade racional, não deveríamos negligenciar o papel da hegemonia na disposição de discursos aglutinadores no debate público. Qualquer ordem política decidida ou aceita na esfera pública é a expressão de uma hegemonia, de uma disposição de relações sociais de poder entre os indivíduos, e, enquanto tal, está sujeita a rearranjos, a novas disposições, uma vez que ela é sempre uma construção discursiva, portanto, contingente e precária.

Se poder e legitimidade convergem e atuam perfeitamente em conjunto, isto acarretará uma ordem política hegemônica. Para a autora, uma distinção é necessária para compreendermos um pouco da complexidade do campo político, bem como a relação entre poder, antagonismo e discurso. De um lado, tem-se o “político” (*the political*), que concerne a uma dimensão ontológica, em que se situam, por exemplo, trabalhos de teoria política, preocupados não com os fatos políticos em si, mas com a essência do político (MOUFFE, 2005, p. 8); nesta dimensão, Mouffe vê a presença do antagonismo, como algo inerente às relações humanas estabelecidas tanto no campo político, quanto em quaisquer relações sociais. De outro, há a “política” (*the politics*), que trata do campo empírico da política, ou seja, de trabalhos da ciência política preocupados com a agenda política, as eleições, os discursos, os programas de partidos. A política (*the politics*), portanto, surge como uma tentativa, sempre precária, contingente, histórica, de se tentar domesticar a dimensão antagonônica do político (*the political*). O erro presente nos trabalhos de inúmeros teóricos e cientistas políticos, segundo Mouffe, foi negar e eliminar essa dimensão antagonônica do político e buscar um caminho pelo qual os indivíduos pudessem participar de uma esfera pública de debate sem tratar uns aos outros como inimigos, com o que haveria inevitavelmente exclusões, deixando de atender ao bem comum.

Aqui, tem-se a importância de se pensar o papel dos discursos disponíveis em uma esfera pública de debate político, como os midiáticos, por exemplo. A política,

---

<sup>9</sup> No original: “According to the deliberative approach, the more democratic a society is, the less power would be constitutive of social relations. But if we accept that relations of power are constitutive of the social, then the main question for democratic politics is not how to eliminate power but how to constitute forms of power more compatible with democratic values”. (MOUFFE, 2009, p. 100).

<sup>10</sup> Aliás, isto sempre esteve presente nas propostas deliberativas; o problema foi acreditar que a decisão racional não fosse, ela mesma, um tipo de exclusão, que quanto mais as diferenças fossem postas em suspensão, quanto mais procedimentos racionais e razoáveis para todos fossem assumidos, menos o poder emanaria das relações sociais, menos exclusões ocorreriam.

manifestada por meio de discursos em processos de deliberação coletiva, seria sempre a tentativa de criação de uma unidade, de uma ordem, num contexto conflituoso, repleto das diferenças e interesses dos participantes. Estaria, assim, ligada à construção de um *nós* pela determinação de um *eles* (MOUFFE, 2005, p. 101). Ao contrário do que pensam os teóricos da democracia deliberativa, dificilmente conseguiremos conciliar, por meio do diálogo, interesses divergentes, por serem estes, antes, discursos que sustentariam a ordem política e social, cada um ao seu modo. A questão para a política democrática reside em, ao assumir a inerradicabilidade do pluralismo de valores, construir um *eles* que não precise ser destruído pelo discurso do *nós* ou que seja razoavelmente incluído num discurso racional de unidade, mas que, tendo suas ideias combatidas pelo discurso do *nós*, não tenha o direito de defendê-las posto em questão, tratando-os sempre como opositores legítimos. Para Mouffe, nisso está o verdadeiro espírito da tolerância pautado nos princípios liberal-democráticos: não exigir aquiescência para com as ideias a que nos opomos, ou indiferença diante dos pontos de vista com que discordamos, mas tratar aqueles que os defendem como opositores legítimos. Assim, a política democrática deve encarar a criação de uma vibrante esfera pública agonística de contestação em que distintos discursos políticos hegemônicos possam ser confrontados (MOUFFE, 2005).

Além disso, com a constatação de Mouffe de uma tendência mundial no campo político que desacredita na função articulatória desempenhada por ideologias que congregam antagonicamente interesses políticos e sociais particulares, em favor da defesa de um consenso racional não excludente pelo qual seria possível atender às demandas de todos os cidadãos, sendo aceitos *ad hoc*, especialmente, os procedimentos para a constituição e, conseqüentemente, a participação em uma esfera pública de deliberação racional, vemos que, por outro lado, há um ambiente político propício para que uma mídia possa reger-se por uma *postura* discursiva informativa ou pelas ideias de imparcialidade, objetividade – pontos nodais<sup>11</sup> responsáveis pela constituição de sua identidade como imprensa jornalística informativa – e representar-se como advogada de um interesse comum, de todos, ou como “vista da nação” e de seus cidadãos, ainda mais quando é a tarefa de se chegar ao bem comum um dos pilares procedimentais da formação de uma esfera pública de deliberação racional, e já que para isto é pressuposto deixar de lado os interesses particulares e éticos para que possam ser atingidos os objetivos públicos e morais que beneficiem a todos – conduta esta que parece estar na base daquelas ideias de imparcialidade e objetividade.

Em resumo, poderíamos dizer que uma identidade da mídia como imprensa jornalística pode se beneficiar de um tal contexto político, hegemônico pela política apolítica de uma *terceira via* para a política e reforçado pelo interesse teórico crescente da deliberação *racional*. Com o amparo teórico e político da defesa da possibilidade de existência de uma esfera pública de debate pautada por princípios racionais a nortear a

---

<sup>11</sup> Ponto nodal é categoria elaborada por Laclau e Mouffe (2001, p. 112) e, segundo os autores, é graças a estes pontos nodais que se estabelecem posições ou articulações que tornam possível uma projeção discursiva hegemônica. Um bom exemplo da função dos pontos nodais é oferecido por Prado e Cazeloto (2006, p. 7).

deliberação, tornar-se-ia mais fácil supor que o uso da linguagem feito pela mídia (aqui, no caso deste trabalho, feito por Veja) poderia ser mais facilmente considerado como informativo, e, por conseguinte, que sua postura em relação ao relato, à representação dos eventos e atores sociais, em suma, em relação àquilo que diz é mais comprometida com a *verdade*.

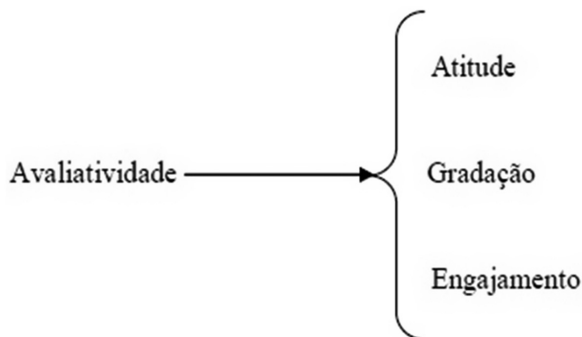
## **Sistema da avaliatividade**

A descrição do sistema da AVALIATIVIDADE, de Jim R. Martin e Peter R. R. White (2005), é um referencial metodológico para este trabalho, dado que o quadro sistemático para a AVALIATIVIDADE que eles oferecem nos permite não só analisar os textos, mas também organizar os dados com base em categorias relacionadas ao sistema de AVALIATIVIDADE. A sistematização da AVALIATIVIDADE feita por Martin e White permite, assim, identificar vários pontos importantes para a análise, como, por exemplo, o modo como os jornalistas adotam posturas para com as proposições que eles apresentam e para com aqueles que com eles se comunicam; como os jornalistas aprovam ou desaprovam, elogiam ou criticam aquilo ou aqueles a que se referem; como se constroem comunidades de valores e sentimentos compartilhados e quais os mecanismos linguísticos mobilizados pelos jornalistas para o compartilhamento de avaliações, valores e normas; como os jornalistas constroem, deles mesmos, identidades particulares; e como eles constroem para seus textos uma audiência específica (MARTIN; WHITE, 2005). Todos estes pontos se tornam de relevância crucial para este trabalho.

## **A rede de sistemas de avaliatividade (appraisal)**

De início, a AVALIATIVIDADE possui três domínios ou três subsistemas pelos quais as avaliações podem ser elaboradas, a saber (ver Figura 1): a ATITUDE (*ATTITUDE*), o ENGAJAMENTO (*ENGAGEMENT*) e a GRADAÇÃO (*GRADUATION*). Em linhas gerais, o subsistema de ATITUDE está relacionado ao campo das emoções, principalmente aos nossos sentimentos e reações emocionais, aos nossos julgamentos de comportamentos dos outros e às nossas avaliações das coisas ou acontecimentos naturais ou semióticos. O subsistema de ENGAJAMENTO trata da criação de atitudes, de posicionamentos, seja para quem fala/escreve, seja para quem escuta/lê, bem como do jogo de vozes (se há uma diferenciação ou equivalência entre elas, se há um compartilhamento – ou abertura para a discussão – de valores, gostos) em torno de opiniões, no discurso. E, por fim, o subsistema de GRADAÇÃO é destinado à amplificação ou redução da força das avaliações e à construção de escopo ou periferia para as coisas avaliadas.

**Figura 1** – Panorama do sistema de AVALIATIVIDADE (APPRAISAL)

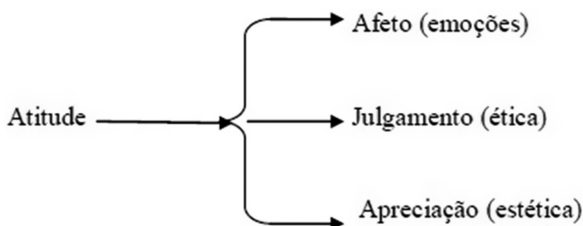


Fonte: Martin e White (2005, p. 38).

Dos três subsistemas, aqueles que, à primeira vista, são mais importantes para este trabalho são os dois primeiros (ATITUDE e ENGAJAMENTO), uma vez que estão mais relacionados à identificação dos sentimentos que os jornalistas têm em relação àquilo que experimentam e representam em seus textos, bem como aos recursos que eles utilizam para posicionar-se e posicionar os outros com respeito àquilo que escrevem, defendem, repudiam e projetam em seus discursos. Esses aspectos vão perfeitamente ao encontro dos objetivos deste trabalho. Portanto, como ponto de partida, especificaremos, a seguir, os subsistemas de ATITUDE e ENGAJAMENTO.

O **subsistema de ATITUDE**, de acordo com a definição há pouco citada, concerne ao campo dos sentimentos. Dada a sua complexidade sistemática, a ATITUDE compreende três áreas semânticas relacionadas à emoção, à ética e à estética, categorizadas no quadro de Martin e White (2005) como AFETO (*AFFECT*), JULGAMENTO (*JUDGEMENT*) e APRECIÇÃO (*APPRECIATION*), respectivamente, conforme a seguinte figura:

**Figura 2** – Subsistema de ATITUDE



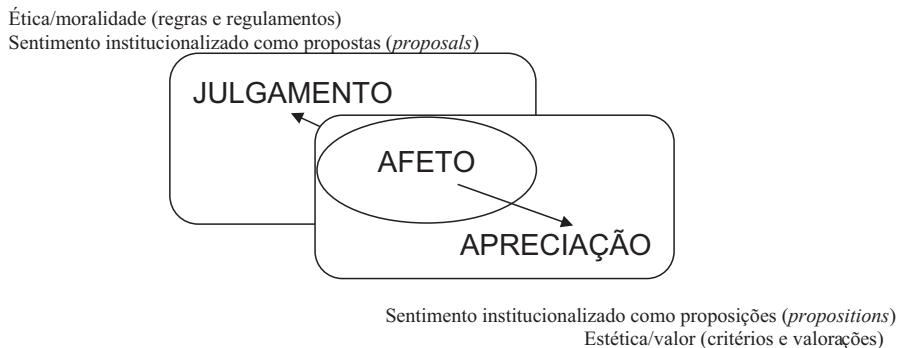
Fonte: Martin e White (2005, p. 38).

A área do **JULGAMENTO**, por seu turno, tem a ver com as atitudes que temos para com o comportamento dos outros, quando o expressamos como admirável ou criticável, como digno ou condenável. As avaliações feitas do comportamento alheio podem ser consideradas como inscritas ou fundamentadas por princípios ou sistemas avaliativos (MARTIN; WHITE, 2005), que norteariam normativamente como podem ou devem ser julgados as atitudes e o caráter das pessoas, bem como a forma como elas se comportam. Assim como é o caso da área dos significados para o **AFETO**, o **JULGAMENTO** pode ser analisado do ponto de vista da variável positivo/negativo, ou seja, como quando representamos características do outro que admiramos ou criticamos. Uma vez que tais avaliações se dão na relação que nós, enquanto avaliadores, estabelecemos com os outros, enquanto avaliados, pode-se dizer, desta forma, que a área do **JULGAMENTO** está circunscrita à ética e à moral – à ética, porque, para fazermos julgamentos deste tipo, partimos sempre de um sistema de normas ou conjunto de princípios que nos permitem avaliar da forma como avaliamos; à moral, porque, dado serem tais julgamentos expressos, comunicados a alguém, só podemos fazer isso, portanto, publicamente, por meio de recursos que comprometem o avaliado perante as pessoas de seu convívio social privado ou perante a lei pública.

Como indicam Martin e White (2005, p. 52), as avaliações de **JULGAMENTO** podem ser divididas ou dar entrada a mais dois subsistemas: o de “**ESTIMA SOCIAL**” (*SOCIAL ESTEEM*) ou o de “**SANÇÃO SOCIAL**” (*SOCIAL SANCTION*). Cada subsistema do subsistema de **JULGAMENTO**, por sua vez, tem suas especificidades quanto às escolhas ou recursos. Os julgamentos de **ESTIMA SOCIAL** têm a ver com as avaliações de **NORMALIDADE** (avaliando em termos de quão normal ou incomum alguém é), de **CAPACIDADE** (avaliando em termos de quão capaz ou incapaz alguém é) e de **TENACIDADE** (avaliando em termos de quão firme, resoluto ou indeciso, inseguro alguém é). Segundo os autores (MARTIN; WHITE, 2005), as avaliações feitas desta forma são essenciais e críticas para a formação e consolidação de redes sociais de convivência, como a família, os amigos, os colegas etc. Já os julgamentos do tipo **SANÇÃO SOCIAL** são condições de entrada para avaliações que têm a ver com a **VERACIDADE** (julgando em termos de quão verdadeiro, honesto ou mentiroso, desonesto alguém é) e a **PROPRIEDADE** (julgando em termos de quão justo, probo, ético ou injusto, corrupto, antiético alguém é). Para Martin e White (2005), as avaliações deste tipo estão relacionadas mais diretamente com julgamentos de ordem normativa, ou seja, têm a ver com a observância de preceitos religiosos ou legais, como exemplos.

A Figura 3 de Martin e White (2005, p. 45) mostra, também, que o **AFETO** poderia ser visto como estando no coração do **JULGAMENTO** e da **APRECIÇÃO**, que seriam Afetos mais institucionalizados, seja em função de normas, regras e regulamentos respaldados, por exemplo, pela Igreja ou o Estado (**JULGAMENTO**), seja em função de critérios e valorações respaldados por “sistemas de premiação” (*systems of awards*) (**APRECIÇÃO**):

### Figura 3 – JULGAMENTO e APRECIACÃO como AFETO institucionalizado



Fonte: Martin e White (2005, p. 45).

Na figura, assim como o JULGAMENTO estaria relacionado à avaliação por meio de regras e regulamentos, ou seja, ao domínio da ética/moralidade, a APRECIACÃO poderia ser remetida à estética, por estar aliada à valoração das coisas ou pessoas.

Todas estas formas de realizações do subsistema de ATITUDE serão tomadas para a análise como contributo de uma avaliação negativa, desvantajosa, condenável, por parte dos escreventes dos textos, dos atores sociais citados como envolvidos nos eventos políticos ou casos de corrupção denunciados pela revista *Veja*. Essas avaliações atitudinais podem ser encaradas como formas de construção de identidades dos tais atores sociais, ao mesmo tempo em que possibilitam a emergência das dos jornalistas e da revista *Veja*, conseqüentemente. Concomitantemente, as avaliações atitudinais feitas permitem ainda encará-las como reveladoras dos sistemas políticos e ideológicos ou, como dizem Martin e White (2005), das comunidades socialmente constituídas de crenças e atitudes compartilhadas associadas às suas posições, que dão suporte à postura axiológica assumida pelos jornalistas da revista em seus textos, o que possibilitaria identificar um discurso ou, para ser mais preciso, uma prática articulatória a impugnar, de um lado, identidades ideológica e politicamente adversárias à Revista e, de outro, a propugnar tanto a posição (inescapavelmente política) desta em relação àquelas, quanto ao discurso projetante em seus textos.

### Subsistema de engajamento

Pensar o subsistema de ENGAJAMENTO é reconhecer, de antemão, um contexto ou pano de fundo de opiniões, de pontos de vista, de juízos de valor com os quais uma voz sempre interage, seja respondendo, concordando, afirmando, seja discordando, negando, refutando<sup>12</sup>. Assim, Martin e White vão considerar o ENGAJAMENTO como concernente

<sup>12</sup> Esta compreensão vem da noção de dialogismo de Valentin Volóchinov (2017), para quem não há palavra que não seja resposta, que não traga em si ecos de outras palavras, de outros discursos que a antecederam numa dada esfera de atividade humana. Este pressuposto dialógico é importante para o entendimento desse subsistema, a fim de que melhor se compreenda o papel funcional das escolhas via subsistema de ENGAJAMENTO, especialmente no que diz respeito à

aos sentidos que fornecem ao escrevente os meios pelos quais ele pode se posicionar e engajar-se com outras vozes ou posições alternativas que estão em jogo no contexto comunicativo, imediato ou mais amplo, em que ele se encontra.

Seu enquadre para a análise do ENGAJAMENTO permite caracterizar, portanto, os diferentes recursos linguísticos usados pelos escreventes para adotar uma posição ou postura em relação às posições de valor que são referenciadas por seus textos e pelo contexto discursivo, assim como investigar os efeitos retóricos associados com as tomadas de posição e explorar o que está em jogo quando uma postura é adotada e não outra. O enquadre, também, oferece a oportunidade de verificar os aspectos antecipatórios do texto – os sinais que os escreventes/falantes fornecem quanto a como eles esperam que aqueles a quem eles se dirigem respondam à proposição e à posição de valor que ela oferece (MARTIN; WHITE, 2005, p. 93). Além disso, a análise dos sentidos construídos no subsistema de ENGAJAMENTO possibilita ainda ver que posições de valor são tomadas e apresentadas como dadas para a audiência do texto ou quais são problemáticas, controversas, ou, mesmo, destinadas a serem questionadas ou refutadas.

A despeito da orientação dialógica que se tem sobre as interações discursivas, não se pode ignorar aí a presença de asserções categóricas ou nuas (“*‘bare’ or categorical assertions*”). Como nos explicam Martin e White (2005, p. 99), tais asserções tendem a ser consideradas, na literatura semântica tradicional, como factuais, objetivas, neutras. Mas, quando se toma a visão de que a comunicação verbal se dá num contexto constituído precipuamente de várias vozes e pontos de vista alternativos, este tipo de asserção tende a assumir outra nuance, do que simplesmente a ser encarada pela lente das *condições de verdade*, como é vista, em geral, neste tipo de literatura. Assim, o status deste tipo de asserção pode ser analisado como construindo, ao seu modo, um dado arranjo de vozes ou pontos de vista alternativos, ao não as reconhecer abertamente. Nestes casos, temos um contexto comunicativo tendendo a ser unilateralmente construído pelo escrevente.

Portanto, duas escolhas possíveis se revelam nas interações: **EXPANSÃO** do potencial dialógico das vozes nos enunciados, permitindo posicionamentos alternativos; ou a sua **CONTRAÇÃO**, desestimulando a negociação dos sentidos produzidos nas interações. No primeiro caso, ocorre uma abertura para a negociação dos sentidos veiculados no texto do escrevente, abrindo margem, inclusive, para discordância, questionamento. No segundo, contudo, há a adoção de uma postura tendente à monológica, que, ao tentar apagar a impressão de relatividade ou, mesmo, de não validade dos sentidos produzidos pelo escrevente, busca produzir um caráter de verdade categórica e absoluta ao que se diz. Esses são os dois termos a serem escolhidos no subsistema de HETEROGLOSSIA no subsistema de ENGAJAMENTO. O termo heteroglossia, por sua vez, faz par com o termo monoglossia: **heteroglossia**, para enunciados abertos à negociação; e **monoglossia**<sup>13</sup>,

---

forma como um escrevente, um jornalista por exemplo, se posiciona e/ou busca posicionar o leitor suposto em relação às opiniões que ele manifesta em seus textos ou que se manifestam em convergência ou divergência ao(s) texto(s) que ele produz.

<sup>13</sup> A postura monoglóssica é diferente da escolha heteroglóssica a que se chamou de **CONTRAÇÃO** mais acima. Esta reconhece e demonstra (e até cita) que há outras vozes, outros posicionamentos, outros valores, além daqueles

para enunciados categoricamente intransigentes à qualquer possibilidade de negociação. Martin e White (2005, p. 101) dizem que o caráter de “tomado como dado” dos enunciados categóricos ou asserções “nuas” tem o efeito fortemente ideológico de construir para o texto um leitor ou audiência suposta que compartilha da posição de valor comunicada pelo escrevente, deixando fora de questão a não validade delas.

A **CONTRAÇÃO DIALÓGICA**, conforme explicado acima, faz com que a proposição contida na voz do escrevente seja vista apenas como uma das diferentes possibilidades de posicionamentos, mas, diferentemente de quando escolhe os recursos da expansão dialógica, com a contração o escrevente assume uma posição em total desacordo ou em rejeição às posições contrárias, ou seja, sua formulação desafia, evita ou mesmo restringe o foco das posições ou vozes alternativas. Vale notar que, como destaca Vian Jr. (2010, p. 38), “os recursos para a contração imprimem à proposição um aspecto altamente válido e fundamentado”, principalmente por se valer ou da rejeição, ou da força epistêmica da voz de outrem, para basear as proposições defendidas.

A **CONTRAÇÃO**, assim como a expansão, é uma condição de entrada para outro subsistema, que se abre também para duas escolhas: a **DISCORDÂNCIA** (*DISCLAIM*) e a **PROCLAMAÇÃO** (*PROCLAIM*). A **DISCORDÂNCIA** é um termo para recursos através dos quais alguma alternativa é tomada para ser rejeitada ou suplantada por outra, ou ainda para ser representada como não pertinente àquilo de que se fala no texto. Nesta categoria, encontrar-se-ão aquelas formulações lexicogramaticais por meio das quais é evocada alguma posição de valor ou proposição alternativa a fim de ser substituída por outra ou, então, ser considerada insustentável. Dentro desta categoria, ainda há mais dois subtipos, que concernem às formas como a **DISCORDÂNCIA** é possível: a **negação** (*deny*) e a **contraexpectativa** (*counter*). Com a **negação**, tem-se o movimento de introduzir uma posição alternativa, de reconhecê-la, para ser, em seguida, rejeitada, ou seja, o escrevente usa outras vozes para serem negadas e, depois, propor uma alternativa própria.

Em relação à discussão dos mecanismos de contração dialógica, como a **negação**, Martin e White (2005, p. 119) salientam ainda as possíveis relações entre escrevente e audiência que a negação promove. Em um caso, com o uso deste recurso, o escrevente pode estar partindo da suposição de que a audiência, de alguma forma, compartilha ou é suscetível às vozes, às proposições ou valores que a voz negada representaria, construindo, assim, uma audiência que precisa ser convencida ou informada de algo mais a respeito delas. Em outro caso, a **negação** pode ser dirigida para a audiência ela mesma, assumindo, assim, o escrevente, a postura de alguém que tem conhecimento o suficiente sobre o assunto em discussão, o que o autorizaria negar as vozes ou proposições trazidas ao texto. O segundo tipo de **DISCORDÂNCIA** é a **contraexpectativa**,

---

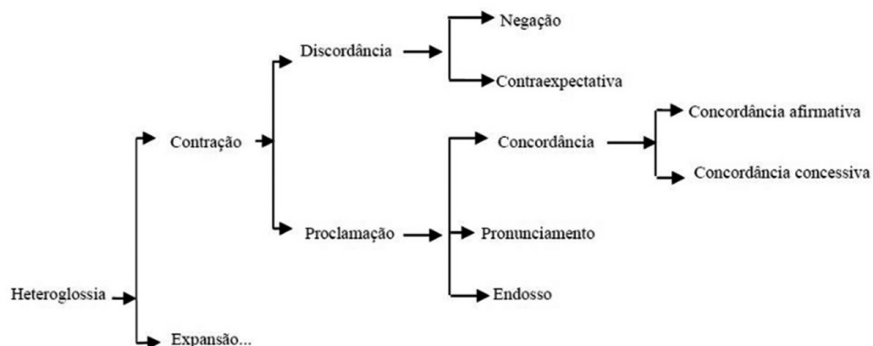
que estão sendo defendidos no texto ou contexto, embora a postura que se toma, neste caso, seja a de restrição dos posicionamentos alternativos, o que reduz, assim, o potencial dialógico do texto. A **MONOGLOSSIA**, no entanto, não dá mostras de reconhecimento de um *background* dialógico, constituído por outras vozes, nem chega a referenciar outras vozes possivelmente existentes, como se, na verdade, fosse, para usar um termo de Mikhail Bakhtin (2015) para casos semelhantes, uma voz adâmica, primeira, sem ancorar-se em outra voz.



que se refere aos recursos que apresentam uma proposição ou voz a ser suplantada por outra, a do escrevente. Assim, o escrevente usa outra voz, mas não defende o que dela se deduz, quebrando, com a alternativa que ele oferece, uma provável expectativa criada pelo leitor/audiência durante a leitura da primeira posição/voz.

Em relação ao segundo tipo de contração dialógica, a **PROCLAMAÇÃO**, têm-se aqueles recursos que limitam o alcance de outras vozes, em vez de diretamente rejeitar a posição contrária. Este tipo de contração ainda é entrada para outros três subtipos, que permitem a proclamação: a **CONCORDÂNCIA** (*CONCUR*), o **PRONUNCIAMENTO** (*PRONOUNCE*) e o **ENDOSSO** (*ENDORSE*). A **CONCORDÂNCIA** concerne aos recursos que mostram o escrevente como alguém que concorda ou tem o mesmo conhecimento do de outro, em geral o leitor, mas ele tira a força de sua proposição ou a fundamenta com base no senso comum, ou seja, usando-se de argumentos comumente válidos ou aceitos por todos ou por sua audiência. Neste caso, a forma como o escrevente produz seu texto põe (ou pressupõe estar com) o leitor numa relação de alinhamento tácito e a proposição que ele advoga em questão é tomada como dada. Dessa forma, a eficácia de um compartilhamento do valor ou crença promovido pelo escrevente é alta, pois ele baseia sua proposição de um modo universal, amplamente aceito, excluindo, assim, ou comprometendo fortemente qualquer discordância que daí possa surgir. A **CONCORDÂNCIA** ainda pode ser detalhada em mais dois subtipos: a **CONCORDÂNCIA AFIRMATIVA** (*AFFIRMING CONCURRENCE*) e a **CONCORDÂNCIA CONCESSIVA** (*CONCEDING CONCURRENCE*). O **ENDOSSO**, por sua vez, refere-se aos recursos por meio dos quais o escrevente, usando vozes e proposições externas às do seu texto, vai construir as suas como válidas ou inegáveis, ou seja, o escrevente se utiliza de fontes, fatos, eventos externos para validar a sua opinião. Por fim, no **PRONUNCIAMENTO**, os recursos estão sempre relacionados à ênfase em algo que o escrevente quer dar, tentando eliminar qualquer resistência que o leitor possa oferecer ao que é exposto e desejando, assim, buscar uma solidariedade para com aquilo que diz. Como informam Martin e White (2005), a ênfase implica a presença de alguma resistência à voz que se expressa ou às proposições e valores que se asseveram no texto. Os casos de resistência podem ser, por exemplo, por parte da audiência, com o que a solidariedade entre o escrevente e esta vai ser ameaçada, mas, com frequência, ele vai empregar outros recursos para que o alinhamento entre ambos seja reestabelecido; ou, ainda, por parte de uma terceira voz, com o que, ao contrário do exemplo anterior, a solidariedade vai ser construída e reforçada, uma vez que o escrevente se apresenta como estando de acordo com o leitor em relação à terceira posição. Esta estratégia, segundo os autores (MARTIN; WHITE, 2005, p. 130), é comumente explorada em comentários jornalísticos ou em retóricas políticas (abaixo, a rede de sistemas de contração dialógica).

**Figura 4** – Rede de opções paradigmáticas do sistema de CONTRAÇÃO DIALÓGICA



Fonte: Martin e White (2005, p. 134).

As escolhas monoglóssicas, por exemplo, podem ser associadas à construção de uma identidade informativa e investigativa (desmistificadora) da Revista; o uso de léxico atitudinal, por sua vez, à construção das identidades do outro; e o uso de argumentos heteroglóssicos, por fim, à construção tanto dessas identidades (com o enfraquecimento das que eram antes supostas), quanto de comunidades de crença e valores (político-ideológicos) compartilhados, o que poderia favorecer a formação de práticas articulatórias em torno de pontos nodais, como o “combate à corrupção”. Daí a importância que damos às categorias linguísticas provenientes da discussão sobre o Sistema da AVALIATIVIDADE de Jim Martin e Peter White (2005), em especial às que demonstram as realizações de ATITUDE e ENGAJAMENTO na linguagem, conforme discutimos, por nos permitirem perceber como a mídia, no caso a revista *Veja*, se constitui e aos outros ou exhibe a identidade de si e de outrem pela forma como diz quando diz o que diz.

## O engajamento e a atitude com a audiência enquanto proposição de um discurso

Nesta seção, apresentaremos dois textos<sup>14</sup> que paradigmaticamente nos dão uma compreensão de como essa postura “universal”, ao mesmo tempo “racional”, ocorre. Logo abaixo, temos uma Carta ao Leitor, publicada no dia 3 de agosto de 2005,

<sup>14</sup> A escolha dos dois textos a serem analisados aqui se deu em função de estarem relacionados a dois momentos da história política dos dois governos PT, de Lula e Dilma Rousseff, e serem constituintes do que se convencionou chamar midiaticamente, de um lado, de “escândalo do mensalão” (no governo Lula) e, do outro, do que a Revista chamou, em edições de 2011, de “crise da Esplanada” (no governo Dilma), neste último caso numa referência a vários eventos políticos ocorridos no primeiro ano de governo de Dilma Rousseff, envolvendo seus ministros. De um corpus de 30 textos, pertencente a uma pesquisa desenvolvida por nós (GOMES, 2013), decidimos aqui utilizar, dado o espaço, apenas dois textos, os mais significativos em termos de dados do que descrevemos como engajadores com a audiência e proponentes de um discurso político subjacente nas vozes da Revista, a despeito de sua postura supostamente imparcial e apolítica.

aproximadamente dois meses após a divulgação de um vídeo por Veja em que flagrava um funcionário dos Correios recebendo e explicando a propina que chegava em sua diretoria<sup>15</sup>.

A Carta ao Leitor é um tanto quanto exemplar no que concerne à postura imparcial, objetiva, despolitizada da revista Veja. Isso porque é claramente declarado ao lado de quem ela estaria, quem representa, para quem se dirige e por quê. A atitude antagonista, ao mesmo tempo constativa da revista, encontra sua razão de ser aqui, nessa declaração que reivindica para ela a identidade de veículo jornalístico imparcial, a serviço de todos, como se os interesses que a movessem encontrassem esteio não em questões políticas, sociais, ideológicas particulares, mas antes almejassem fim em um interesse comum, que representasse os anseios de todos, da nação.

Nesta Carta ao Leitor, encontramos esta postura universal da revista. Trata-se de uma forma estratégica de engajamento com a audiência. Colocando-se como representante da nação, a revista transfigura-se como agente representativo de todos, esconde-se numa homogeneização de um *todos nós*. Seu discurso, portanto, é apresentado como articulação e condensação dos interesses dos brasileiros. E, engajando todos na luta da revista contra a corrupção, todos aqueles que ratificam a significância da revista, que endossam sua representação da realidade, anuem à forma como Veja significa os eventos e atores sociais. A corrupção, neste caso, aparece como elemento norteador, como *ponto nodal* que congrega em torno do discurso de Veja a nação, ao menos todos aqueles que são contra os que ao país fazem mal. Nos textos analisados, a corrupção desempenha papel moral preponderante, já que ela amarra em si a indignação que se manifestaria na sociedade, mas com o auxílio de discursos que não só a constata, e sim que direcionam o olhar, a compreensão, a forma de encarar a realidade social e política – enfim, um discurso, supostamente de todos.

Vejamos o texto:

### A FAVOR DO BRASIL

“A imprensa é a vista da nação. Por ela é que a nação acompanha o que lhe passa ao perto e ao longe, enxerga o que lhe malfazem, devassa o que lhe ocultam e tramam, colhe o que lhe sonegam, ou roubam, percebe onde lhe alvejam, ou nodoam, mede o que lhe cerceiam, ou destroem, vela pelo que lhe interessa, e se acautela do que a ameaça.” A frase de Rui Barbosa, que vale sempre citar, desdobra com beleza aquela que é a missão jornalística por excelência – a de fiscalizar o poder, independentemente de quem o tenha conquistado, pelo bem do país. É essa missão que VEJA leva a cabo semana após semana, desde

---

<sup>15</sup> Foi por meio desse vídeo que se sucederam vários acontecimentos e revelações que redundaram na eclosão do que, na mídia, ficou conhecido como “Escândalo do Mensalão”. A partir dali, sucedeu-se um jogo discursivo de fixação e de remoção de evidências que impugnassem e redefiniam as identidades dos atores políticos envolvidos nos casos anunciados como pertencentes ao Escândalo do Mensalão.

que foi lançada, em setembro de 1968. Durante a ditadura militar, na vigência da qual a revista nasceu, a fiscalização do poder da imprensa era dificultada, quando não completamente impedida, pela censura. Democracia reinstaurada, à mordaca substituiu-se – tanto melhor – a grita dos fiscalizados. “A imprensa é parcial”; “É preciso controlar a imprensa”: tais são as frases que costumam pontuar o cantochão dos que, no poder, são apanhados com a boca na botija.

No caso de VEJA, o cantochão mais ouvido é que ela é “parcial”. Há quem o entoe agora, por causa da cobertura extensa e aprofundada que a revista faz dos escândalos que colocam em xeque o governo Lula. Como se fatos sobejamente provados fossem um diz-que-diz inconsequente. Como se VEJA fosse antipetista. Nada mais longe da verdade. A revista não é, nem nunca foi, inimiga de forças políticas. Não era anti-Collor quando denunciou o esquema do tesoureiro PC Farias; não era antitucana nos momentos em que o governo Fernando Henrique Cardoso foi maculado por esquemas de corrupção. VEJA não é inimiga de certos partidos políticos nem amiga de outros. A revista é, simplesmente, a favor do Brasil. Contra os que lhe malfazem, os que lhe roubam. A vista da nação. (A FAVOR..., 2005, p.09).

O texto começa com um engajamento com a voz de outro. Trata-se da voz de alguém que goza de prestígio social e político no Brasil, ao menos essa é a imagem por muitos imputada a Rui Barbosa, a seus discursos políticos, que encerram excelente retórica e exemplificam a hombridade de seu caráter. A voz de Rui Barbosa, aqui, serve como **ENDOSSO** daquilo que será defendido pela revista: o fato de que Veja está a serviço de todos, e não contra certos partidos políticos. A recontextualização da voz de Rui Barbosa não poderia ser mais perfeita. Ela surge como uma força que defende a revista das acusações a que vinha sendo submetida por estar a desvendar casos de maltrato e mal-uso da máquina política pública, além de reforçar o papel que seria da imprensa: o de fiscalizar o poder para o bem do país. Esta proposição da Revista se erige no texto contra uma voz que, sem atribuição específica, lhe questionaria a função (“*independentemente de quem o tenha conquistado, pelo bem do país.*”). Em seguida, temos uma avaliação (**ATTITUDE – JULGAMENTO – ESTIMA SOCIAL – TENACIDADE – POSITIVA**) da própria revista quanto à sua atividade, ao afirmar que persegue, “*semana após semana*”, o objetivo da imprensa, tão bem defendido por Rui Barbosa, desde sua fundação enquanto revista, em 1968. E isso mesmo diante de tantos empecilhos que tentavam impedir sua tarefa, como na ditadura com a censura e na democracia com “a grita dos fiscalizados”.

No trecho “*‘A imprensa é parcial’; ‘É preciso controlar a imprensa’*: tais são as frases que costumam pontuar o cantochão do que, no poder, são apanhados com a boca na botija”, temos um uso interessante dos recursos de HETEROGLOSSIA. Encontramos

a menção a outras vozes que concorrem para a construção da identidade da própria Revista e que subestimariam a validade epistêmica de tudo o que ela propõe com seus discursos/textos (“*A imprensa é parcial*”; “*É preciso controlar a imprensa*”). Embora inaugure a possibilidade de questionamento ou discordância daquilo que tais vozes propõem, típico de uma EXPANSÃO DIALÓGICA, o que percebemos é que a orientação, em seguida, dada pela voz da Revista não tende a negociar os sentidos dessas outras, mas antes as nega e as contrai, de tal modo que são refutadas em função dos valores morais norteadores das intenções da Revista ao desmascarar aqueles que “são apanhados com boca na botija”, ou seja, são apanhados, pelas denúncias da Revista, roubando o dinheiro público. Além disso, quando consideramos o que é dito imediatamente antes (“*Durante a ditadura militar, na vigência da qual a revista nasceu, a fiscalização do poder da imprensa era dificultada, quando não completamente impedida, pela censura. Democracia reinstaurada, à mordaca substituiu-se – tanto melhor – a grita dos fiscalizados.*”), com uma comparação da “grita dos fiscalizados” à mordaca da época da Ditadura Militar, vemos que a postura da Revista, nesse caso, é a de reduzir o potencial ideológico dessas outras vozes concorrentes, eliminando qualquer resistência ou alinhamento que o leitor possa oferecer ao que é exposto.

Conforme dissemos mais acima, na discussão sobre a escolha de CONTRAÇÃO por PRONUNCIAMENTO, a presença de alguma resistência, sobretudo de vozes de terceiros, à voz que se expressa (no caso, à da Revista) ou às proposições e valores que se asseveram colabora com um alinhamento tal com a audiência que a coloca como se estivesse do lado das vozes da Revista, já que esta vem se posicionando contra aqueles que dilapidam o dinheiro da população. Nesse caso, portanto, temos como o recurso de **ENGAJAMENTO – HETEROGLOSSIA – CONTRAÇÃO – PROCLAMAÇÃO – PRONUNCIAMENTO**, pelo que a Revista apresenta aquelas frases que seriam ouvidas frequentemente quando se tratava de criticar sua atividade de imprensa que busca o bem de todos. A atribuição, assim, não é feita a alguém específico, mas antes àqueles que foram acusados de, no poder, cometer irregularidades. Como essa atribuição, mesmo que não específica a alguém, mas a quem está em erro com o Estado, tem, assim, sua estima reduzida, pois não invalida em nenhum momento a atividade de Veja de fiscalizar o poder, mas antes constrói uma solidariedade para com o leitor, representado como a população cujo dinheiro é roubado pelos políticos.

O fato de ela ser julgada como “parcial”, por exemplo, chega a ser conferido a pessoas que, no momento em questão, incomodavam-se com sua atividade jornalística (“*Há quem o entoe agora, por causa da cobertura extensa e aprofundada que a revista faz dos escândalos que colocam em xeque o governo Lula*”). Se um pouco mais acima a Revista afirma que “a grita” de sua “parcialidade” vem daqueles que foram apanhados em atos condenáveis (“*com a boca na botija*”), há uma orientação quanto a quem, neste momento, pode estar a declamar sua parcialidade: pessoas envolvidas no Escândalo do Mensalão. A **TENACIDADE** de certas frases atribuídas à postura jornalística da revista só faz creditar ainda mais o valor positivo que ela tem frente às atividades que ela realiza no cenário jornalístico e político nacional. Dessa forma, a Revista constrói a imagem

de si como a de alguém confiável, que pratica seu ofício para o bem de todos, como fica evidente no final do texto.

A frase seguinte é uma contra-afirmação àqueles que criticam a atuação da revista: “*Como se fatos sobejamente provados fossem um diz-que-diz inconsequente*”. Aqui, a revista coloca ao seu lado os fatos, “sobejamente provados”, ou seja, coloca-se como um veículo que está ao lado da verdade, junto à qual não estariam, portanto, aqueles que contra ela gritavam. Aqui a **CONCORDÂNCIA CONCESSIVA** da proposição “*No caso de VEJA, o cantochão mais ouvido é que ela é ‘parcial’*” encontra seu arremate, sua contra-afirmação, sob a forma de outra proposição fundamentada em “*fatos sobejamente provados*”, ou seja, temos um **ENGAJAMENTO – HETEROGLOSSIA – CONTRAÇÃO – PROCLAMAÇÃO – ENDOSSO**. Assim, temos a consequência de que a imagem reivindicada para a revista está amparada não pelo que ela deseja e diz, mas pelo que está “*provado*”, por “*fatos*”. Isto é o que faz, por exemplo, que o *ethos* de “*imparcial*”, corriqueiramente atribuído ao jornalismo informativo, seja tão bem justificado e validado, sobretudo quando os fatos perdem a dimensão factual e contingente, para assumir, dessa forma, o caráter de própria realidade. Em vez de serem vistos como formas de encarar a realidade, os fatos tornam-se aspectos incontestes dela própria. Assim, a Revista tira a força da identidade – “*imparcial*” –, bem como de suas proposições, não da relatividade de sua subjetividade, mas da certeza da objetividade. Elimina-se, aqui, mas só à primeira vista, a resistência de vozes que se contraporiam ao que a da revista apresenta. Daqui o poder de recalitrância que até mesmo a frase seguinte comportaria (“*Como se VEJA fosse antipetista*”) perde sua própria validade.

A **CONTRAÇÃO (ENGAJAMENTO – HETEROGLOSSIA – CONTRAÇÃO – DISCORDÂNCIA – negação)** de vozes alheias é o recurso *par excellence* dos jornalistas de Veja. E isso fica patente nas frases seguintes: “*Nada mais longe da verdade. A revista não é, nem nunca foi, inimiga de forças políticas. Não era anti-Collor quando denunciou o esquema do tesoureiro PC Farias; não era antitucana nos momentos em que o governo Fernando Henrique Cardoso foi maculado por esquemas de corrupção*”. Aqui, temos o uso de proposições como recurso para **ATITUDE – JULGAMENTO – SANÇÃO SOCIAL – PROPRIEDADE**, mormente porque põe a Revista como alguém ao lado da verdade, e não da mentira; alguém a serviço da nação, e não de interesses particulares. Além disso, reforça seu caráter **tenaz** na perseguição e denúncia daqueles que enchem de opróbio o Brasil, não por divergências políticas e partidárias em relação aos denunciados, mas por um dever cívico, íntegro, virtuoso e republicano, que a põe ao lado da nação, do bom governo, e não dos malfeitores.

O que percebemos da análise dessa Carta ao Leitor é que, em vários momentos, a Revista constrói uma conciliação entre si e sua audiência, estabelecendo um alinhamento que, de um lado, põe o leitor como alguém solidário para com as propostas da Revista e, de outro, juntos, Revista e leitor, se posicionam contra o governo e as práticas corruptas que dele emergem. Isso nos leva a formular duas conclusões a respeito do que papel político e parcial presente nas escolhas linguístico-discursivas do texto da Revista. Primeiro, a reivindicação de uma postura neutra,

objetiva e universal é constante e se sustenta à medida que consegue contrair a força de ideias e proposições conflitantes com os interesses de imparcialidade da Revista. A presença constante de recursos léxico-gramaticais de ENGAJAMENTO mostra também que a luta implícita por diferenciar a si mesma de todos aqueles contra quem a Revista e a audiência alinhada a seu lado se erigem é sintomática de um embate político e ideológico que não se apaga mesmo com a tentativa de construção de uma identidade representante do bem coletivo. Mostrar-se como advogada de um interesse comum, de todos, ou como “vista da nação” e de seus cidadãos, conforme dissemos mais acima, é o *modus operandi* procedimental da ideia de uma esfera pública de deliberação racional, em que pretensamente se colocam de lado os interesses particulares, políticos e ideológicos em nome do bem coletivo, da nação para que possam ser atingidos os objetivos públicos e morais que beneficiem a todos.

Contudo, a presença recorrente de recursos linguístico-discursivos de ATITUDE revela uma segunda conclusão que mina a ideia de separação de interesses particulares e ideológicos nas formas linguísticas mobilizadas pela Revista. Se a própria presença de avaliações atitudinais de JULGAMENTO, na medida em que compromete aqueles contra os quais a Revista se coloca em termos morais e jurídicos (“*Contra os que lhe malfazem, os que lhe roubam*”, em avaliações que tocam a dimensão da SANÇÃO SOCIAL, de PROPRIEDADE), denuncia o sistema de valores, os interesses que subjazem ou norteiam a forma como ela representa os atores políticos em questão, é porque isso demonstra que há um discurso político, uma proposta política a lhe fundamentar e a orientar tanto a si quanto sua audiência. Isso significa que a Revista, longe dos princípios de uma democracia deliberativa, racional, preocupada com o consenso e com a racionalidade comunicativa, tal como discutimos via Chantal Mouffe, é guiada por questões políticas e particulares em suas representações. Por exemplo, o fato de considerar que o governo FHC foi “maculado” por esquemas de corrupção, mas que o governo Lula vem sendo assolado por “fatos sobejamente provados” que “colocam em xeque” o próprio governo, demonstra também um aspecto valorativo da Revista ao empreender suas críticas em relação a certos políticos, num dado momento histórico, marcando, portanto, a orientação argumentativa e valorativa presente em suas avaliações atitudinais, embora sub-repticiamente negada, por estar contra todos os que roubam e malfazem contra a nação. Isso mostra que as orientações e as decisões políticas não conseguem, como propõem os defensores da democracia deliberativa, ser isoladas do pluralismo valorativo e ideológico nem que sejam politicamente neutras o suficiente para que soluções racionais venham a ser propostas em detrimento de posições valorativas, políticas e ideológicas. Assim, fica notório que a ideia de uma identidade jornalística que daria suporte para um caráter mais noticioso, mais informativo, menos orientada para opinar e se comprometer politicamente com o que relata, se constrói como uma tentativa de negar os valores políticos e ideológicos, bem como a posição de ator político da esfera pública.

Vejamos mais uma reportagem. Desta vez, referente ao período dos escândalos envolvendo ministros de Dilma. Ela foi publicada no dia 26 de outubro de 2011, na

edição 2240, e foi assinada por Otávio Cabral e Laura Diniz. A reportagem é escrita quase em sua inteireza por constatações, com pouco recurso a outras vozes. Quando estas são mobilizadas, são apenas para reforçar as teses principais dos jornalistas, que, além de desenhar a realidade dos acontecimentos de seu modo, ainda conseguem, com o endosso de dados, fatos e vozes de especialistas, construir e alinhar a audiência como alguém que está em perfeito acordo com tudo o que eles dizem. O tema central da reportagem é corrupção. Vejamos:

### A VINGANÇA CONTRA OS CORRUPOTOS

**Brasileiros começam a se indignar com a corrupção, mal que consome por ano o dinheiro que seria suficiente para acabar com a miséria no país.**

A máscara branca com bigode e cavanhaque negros de Guy Fawkes, usada pelo justiceiro solitário do filme V de Vingança, tornou-se o símbolo dos manifestantes que ocupam as praças das principais cidades do mundo em protestos contra a crise econômica. No Brasil, onde a situação da economia ainda não guarda semelhança com a turbulência dos países ricos, a mesma máscara passou a decorar as manifestações contra a corrupção. Em sua indignação contra o regime totalitário que domina a Inglaterra em 2020, o mascarado V manda pelos ares o Parlamento. Por aqui, em um regime democrático, ninguém com juízo pode defender a explosão das instituições. Mas motivos para se indignar e sair às ruas a exigir a reforma da política e dos políticos não faltam. Os brasileiros são expostos quase todos os dias pela imprensa - e, em especial, por esta revista - a reportagens que revelam vergonhosas práticas de corrupção em todos os níveis de governo. Como se diz no interior do Brasil, em matéria de encontrar malfeitos no universo oficial, é “cada enxadada, uma minhoca”. Cada um desses casos escandalosos provoca um surto de indignação nos homens de bem - mas, como logo aparecem novas denúncias, as pessoas honestas são levadas a redirecionar a indignação para outro alvo e, ao fim e ao cabo, todos se sentem perdidos e desamparados. VEJA se propõe, nesta reportagem, a examinar o fenômeno da corrupção em sua completude, analisando especialmente os malefícios que o roubo constante do nosso dinheiro provoca em cada um de nós.

[...]

A indignação com a corrupção ganhou força nos últimos meses, com a demissão pela presidente Dilma Rousseff de quatro ministros envolvidos em irregularidades. O último pilhado foi Orlando Silva, do Esporte. A atitude firme da presidente ajudou a despenar a população para o



descalabro do desvio em massa do dinheiro do povo. Agora é preciso dar urgentemente o passo seguinte, que é estancar a sangria da riqueza nacional - pois os atuais mecanismos de prevenção e punição da corrupção não estão funcionando. [...]. (CABRAL; DINIZ, 2011, p.76).

Este texto é predominantemente **MONOGLÓSSICO**. Há sim a presença de outras vozes no texto, mas, como é possível ver, são apenas para reforçar e endossar o que os jornalistas advogam. Vejamos o início. Os pressupostos das frases são de que a audiência sabe e até compartilha dos fatos a que os jornalistas se reportam. O mais curioso é que toda a indignação que motiva, por exemplo, os mascarados no Brasil a saírem às ruas “*para exigir a reforma política e dos políticos*” encontra seu apoio e ânimo na própria revista (“*Os brasileiros são expostos quase todos os dias pela imprensa - e, em especial, por esta revista - a reportagens que revelam vergonhosas práticas de corrupção em todos os níveis de governo*”), o que imprime o matiz de que a revista continuamente vem denunciando “*vergonhosas práticas de corrupção em todos os níveis de governo*” e de que somente ela é que tem, ao menos em um primeiro momento, se colocado contra essas práticas “vergonhosas”.

Se levarmos em consideração que o contexto em que a reportagem surge é o da série de escândalos e demissões envolvendo o mais alto escalão do governo Dilma, então muito sugestivo fica o fato de que as práticas vergonhosas aludidas vêm deste governo e que sua frequente exposição e revelação pela imprensa, mas, “*em especial, por esta revista*”, é, senão a origem da indignação geral que vem levando os brasileiros a se manifestarem nas ruas, ao menos sua pedra de toque. Nesse sentido, evidencia-se que Revista elege o governo em questão como a expressão máxima da corrupção e da indignação da população brasileira, a quem os escreventes se dirigem e com quem compartilham do sentimento generalizado de indignação. É como se os então casos de corrupção na Esplanada dos Ministérios fossem o estopim, a gota d’água que transbordou o limite da pusilanidade dos brasileiros. Entretanto, como é dito no trecho “*Cada um desses casos escandalosos provoca um surto de indignação nos homens de bem - mas, como logo aparecem novas denúncias, as pessoas honestas são levadas a redirecionar a indignação para outro alvo e, ao fim e ao cabo, todos se sentem perdidos e desamparados*”, a indignação que há parece não ser a reação de todos os brasileiros, mas somente daqueles que não suportam mais tanta exposição a “*vergonhosas práticas*”, ou melhor, os “*homens de bem*”, “*peças honestas*”. A relevância de se destacar isso vem do alto grau de alinhamento que os jornalistas desenham com a audiência, ao engajá-la com a revista para ser incluída entre os “*homens de bem*” que se indignam com a corrupção diária em “*todos os níveis de governo*”, trechos esses que revelam escolhas léxico-gramaticais sub-reptícias de **ENGAJAMENTO – HETEROGLOSSIA – CONTRAÇÃO – PROCLAMAÇÃO – ENDOSSO**, pois que comprometem, por meio do ENDOSSO, a audiência com aquilo que vem sendo dito no texto.

Boa parte das frases, das proposições dos jornalistas, no primeiro parágrafo, é feita sem nenhuma remissão a outras vozes. Não há a presença de vozes concorrentes,

mas também não há de outras que endossem a dos jornalistas, senão nos trechos destacamos acima. Um outro caso de uma voz externa é do provérbio, do dito popular, usado, aqui, como **ENDOSSO** da própria tese dos jornalistas de que em todos os lugares, em todos os níveis de governo, há a praga da corrupção (“*cada enxadada, uma minhoca*”). Todo o restante é tomado como dado, mas sem a presença de um pressuposto, como se tacitamente todos os que leem soubessem do que se tratava do texto, pois o domínio é de uma narrativização dos acontecimentos. Justamente esta ausência de voz é que fornece este caráter de narrativa primeira, de palavra inauguradora do universo construído em torno do tema da corrupção. Neste caso, como os jornalistas generalizam a indignação como reação de todos os brasileiros de bem, além do fato de não haver uma diferenciação real para esclarecer quem de fato está incluído nesta categoria (o que reforça mais a disposição de alinhamento tácito dos brasileiros com a narração dos jornalistas), a audiência é conduzida, desta forma, a compartilhar tanto da constatação feita pelos jornalistas, quanto do próprio sentimento que eles lhe atribuem na representação da reação como indignação, assim como do comportamento, de sair às ruas em defesa da reforma política e em luta contra a corrupção.

No caso da última frase do primeiro parágrafo (“*VEJA se propõe, nesta reportagem, a examinar o fenômeno da corrupção em sua completude, analisando especialmente os malefícios que o roubo constante do nosso dinheiro provoca em cada um de nós*”), encontramos mais uma vez aquela atitude teorizante da Revista, que oferece uma descrição da realidade, manifestando sua essência. Aqui, há o uso de uma estratégia científica, em mostrar, senão a causa primeira, ao menos os desdobramentos e os liames entre um evento e outro, de modo que uma compreensão mínima, mas confiável, seja oferecida como apreensão da realidade dos acontecimentos que constituem a conjuntura política atual, bem como a reação de seus expectadores, os brasileiros, dentre os quais nós, a audiência. Além disso, a escolha de itens lexicais (“*nosso dinheiro*”, “*em cada um de nós*”) em que se incluem tanto os jornalistas, quanto a audiência é importante para o estabelecimento de um alinhamento e anuência com o público-leitor.

No caso do outro parágrafo, o dado mais relevante na voz dos jornalistas é o caráter deontológico, ordenador, imperativo presente na última frase (“*Agora é preciso dar urgentemente o passo seguinte, que é estancar a sangria da riqueza nacional - pois os atuais mecanismos de prevenção e punição da corrupção não estão funcionando.*”), que, em vez de sugerir, na sua teorização da situação política brasileira, propõe como ordem a ser seguida “*estancar a sangria da riqueza nacional - pois os atuais mecanismos de prevenção e punição da corrupção não estão funcionando*”. Aqui, o que temos é a redução da positividade da atitude tomada por Dilma, e até citado pelos jornalistas, ao dizerem que “*a atitude firme da presidente ajudou a despenar a população para o descalabro do desvio em massa do dinheiro do povo*”. Em vez do endosso positivo, o que logo em seguida aparece é um **ENGAJAMENTO – HETEROGLOSSIA – CONTRAÇÃO – PROCLAMAÇÃO – CONCORDÂNCIA CONCESSIVA**, que só concorda com a atitude de Dilma, se o passo seguinte de modificar os atuais mecanismos de combate à corrupção for dado.

A característica mais notória desse segundo texto é a de que a Revista está em clara contundência com o governo em vigor, algo que se percebe pela postura monoglóssica majoritária das frases, demonstrando, portanto, que o teor antagonista, conflitante, das discussões políticas não se escamoteia nem se apaga em função de se reivindicar uma posição isenta ou de se alinhar com um posicionamento possivelmente compactuado com a audiência. Acrescente-se a isso o fato de que tal postura antagônica, uma vez estando baseada predominantemente em escolhas gramaticais monoglóssicas, negando ou contraindo vozes concorrentes quando estas aparecem, revela não só que sua identidade de jornalismo neutro e objetivo é um projeto de racionalidade comunicativa (a representar o bem de todos e a falar da realidade como ela é) que se beneficia de uma ideia de participação política não ideológica, não adversarial, focada na perseguição de um pretensão consenso universal e isento de interesses particulares, típico do *Zeitgeist* político atual, conforme descrevemos no início deste trabalho, mas também que há um discurso divergente que engaja sua audiência contra o governo em questão, porém em nome de um combate à corrupção, o que constrói para essa audiência um espaço político e ideológico comum com a Revista. É nesse sentido que a Veja se torna um ator político, ainda que negue essa atuação, uma vez que amarra em si a indignação que eclode na sociedade, com o auxílio de um discurso tanto moral quanto politicamente antagônico ao do governo em pauta, demonstrando, portanto, uma atitude inescapavelmente política, interventora, que age antagonizando tudo o que esse governo representa.

## **Considerações finais**

Ao buscar compreender o uso da linguagem da mídia em referência à política, vimos que o caráter informativo de Veja só se realiza na medida em que seus jornalistas se posicionam e a constroem enquanto tal, através dos recursos linguístico-discursivos mobilizados na produção de seus textos e discurso, reforçando a defesa de que o uso da linguagem em suas representações discursivas é imparcial e universal. Mas, ao fim, o que se percebe é que as escolhas linguístico-discursivas de ordem atitudinal e engajadora reforçam que a Revista, ao tentar se reafirmar como uma entidade jornalística imparcial e universal, apresenta posições e valores políticos e ideológicos antagônicos a fundamentar suas avaliações e representações sobre não só a política em si, mas principalmente sobre o grupo político então no poder: o governo do PT.

A forma como os jornalistas de Veja representam identidades sociais em seu discurso se pauta exclusivamente por um modo de elaboração e proposição que se ancora por formas linguístico-discursivas que lhe dão o caráter de verdade, além de darem a evidência de uma veracidade em suas proposições, colocando de seu lado e daqueles que com ela estão a verdade, a sanção jurídico-moral da veracidade e da honestidade. Na análise, encontramos o fato de essas representações discursivas que Veja, sob a voz de seus jornalistas, faz em seus textos convergirem para a identidade

dos atores políticos, o que revela marcas de antagonismo que incidem diretamente na impugnação e na construção de identidades políticas e que denunciam sua dimensão inescapavelmente plural e política, particular e ideológica. Tais marcas se realizam sob a forma de avaliações atitudinais e de contrações de vozes proposicionais alternativas que tanto constroem identidades de membros do governo de Lula e Dilma de maneira desprestigiada, quanto ainda as comprometem moral e juridicamente para a audiência, ao propor que seus governos são assolados por escândalos e esquemas desonestos e criminosos.

Este antagonismo presente na voz dos jornalistas de *Veja* foi um ponto importante para argumentar que, primeiro, seu uso da linguagem não é informativo e que, segundo, suas proposições põem em xeque, contraexpectativamente, a própria legitimidade não só das identidades dos atores sociais em questão, mas também da alternativa política e ideológica que elas representam para o mundo social. Assim, percebemos que a corrupção é avaliada em termos políticos, de tal modo que a impugnação e desaprovação dos atores políticos tornam-se apenas a consequência natural e legítima dela, tudo isso graças à forma como a corrupção é representada nos textos midiáticos.

Dado que *Veja* recusa-se, assim, a discutir questões do âmbito político em termos claramente políticos e trata tais questões por viés político, mesmo negado que o é, ela escapa de se manifestar como um ator político também, que, por meio de seus discursos, interfere no domínio sobre o qual ela fala, gerando consequências que vão muito além do que simplesmente informar. Concluímos ainda que o tratamento da corrupção e a abordagem pela Revista dos governos Lula e Dilma assumem dimensões ideológicas, políticas e institucionais deslegitimadoras, principalmente quando tematizada de fora do mundo sistêmico da administração estatal e do direito, tornando-se ponto central e recursivo para representações sociopolíticas que lutam para ordenar e narrar a realidade de modo particular. Dessa forma, o *Zeitgeist* político que vem defendendo uma política de confiança no lugar de uma política claramente ideológica não se concretiza com o isolamento, nas práticas de uso da linguagem em conexão com o campo político, de questões ideológicas e conflitantes, mas antes se manifesta de forma ainda mais ideológica e política nos textos de *Veja*, uma vez que os escreventes, a todo instante, na medida em que deslegitimam ideológica e politicamente os políticos e os governos em questão, assumem uma posição adversária e antagonista, construindo um *nós* com a audiência em contraste com um *eles* – os governos Lula e Dilma. Portanto, não se pode admitir que *Veja*, como representante de uma mídia e de um jornalismo hegemônico, esteja longe ou isenta de participar como ator político na esfera pública quando aborda e trata do campo político mesmo reivindicando uma postura imparcial e neutra, pois essa mesma postura se constrói sempre em antagonismo e em detrimento da identidade que elabora com formas linguístico-discursivas para o outro, em especial para os governos Lula e Dilma.

GOMES, E.; ALENCAR, C. The media as political actor of public sphere: a textual analysis of Veja magazine on corruption's cases. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.1, p.81-111, 2019.

- *ABSTRACT: This paper analyzes the relations between media and politics in texts of a representative of the Brazilian mainstream media, the Veja magazine, referring to cases of political corruption in the Lula and Dilma's governments. The objective is to identify linguistic-discursive resources mobilized in the production of its texts that reinforce the belief that its use of language is informative and impartial or that it represents the voice of the population. In discussing the relationship between the media field and the political field from an antagonistic political perspective, we have seen that the informative nature of Veja only takes place insofar as its journalists stand and construct it as such. Moreover, the fact that the discursive representations that Veja makes in its texts converge to the identity of the political actors reveals marks of antagonism that directly affect the construction of new identities. The article also leads to the idea that the media has a stake in the political struggle, whether as an adversary or not, but always as a political actor. For this analysis, we've adopted as the theoretical-methodological frameworks Jim Martin and Peter White's System of Appraisal, and Chantal Mouffe's social theory of the political and agonistic democracy.*
- *KEYWORDS: Media. Political. Corruption. Appraisal. Agonism. Antagonism.*

## REFERÊNCIAS

ANTÃO, E. P. A ética no uso da linguagem: reflexões sobre o papel que a mídia reivindica para si. *In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE*, 14., 2009, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: UECE, 2009. p. 1119-1138.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AVRITZER, L.; COSTA, S. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. *In: MAIA, R.; CASTRO, M. C. P. S. (org.). Mídia, esfera pública e identidades coletivas*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006. p. 63-90.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Ed. 34, 2015.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. *In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. p. 11-71.

BENHABIB, S. Toward a deliberative model of democratic legitimacy. *In: BENHABIB, S. (ed.). Democracy and difference: contesting the boundaries of the political*. Princetown; New Jersey: Princetown University Press, 1996. p. 67-94.

CABRAL, O.; DINIZ, L. A vingança contra os corruptos. **Veja**, São Paulo, n.2240, p.76, 26 out. 2011.

CABRAL PINTO, L. M. da S. **Os limites do poder constituinte e a legitimidade material da Constituição**. Coimbra: Coimbra Editora, 1994.

COHEN, J. Procedure and substance in deliberative democracy. *In*: BENHABIB, S. (ed.). **Democracy and difference**: contesting the boundaries of the political. Princetown; New Jersey: Princetown University Press, 1996. p. 95-119.

DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Tradução Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

A FAVOR do Brasil. **Veja**, São Paulo, n.1916, p.09, 03 ago. 2005. Carta ao leitor.

FILGUEIRAS, F. **Corrupção, democracia e legitimidade**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Tradução de Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, E. P. M. **A constatação da corrupção enquanto performatização de um discurso**: uma análise de reportagens de VEJA em casos de corrupção política. Fortaleza, 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

GOMES, W. Apontamentos sobre o conceito de esfera pública política. *In*: MAIA, R.; CASTRO, M. C. P. S. (org.). **Mídia, esfera pública e identidades coletivas**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006. p. 49-61.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**, 1: racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. Three normative models of democracy. *In*: BENHABIB, S. (ed.). **Democracy and difference**: contesting the boundaries of the political. Princetown; New Jersey: Princetown University Press, 1996a. p. 21-30.

HABERMAS, J. Further reflections on the public sphere. *In*: CALHOUN, C. (ed.). **Habermas and the public sphere**. Cambridge: The MIT Press, 1996b. p. 421-461.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy**. London: Verso, 2001.

MAIA, R. Mídia e vida pública: modos de abordagem. *In*: MAIA, R.; CASTRO, M. C. P. S. (org.). **Mídia, esfera pública e identidades coletivas**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006. p. 11-46.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**: appraisal in English. London: Palgrave, 2005.

MELO, S. H. D. de. **Identidade, ética e linguagem**: uma análise pragmática das práticas discursivas na Imprensa (ou como fazer um “bom” jornalismo com palavras). 2005. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

MOUFFE, C. **The democratic paradox**. London: Verso, 2009.

MOUFFE, C. **On the political**. London: Routledge, 2005.

MOUFFE, C. **Le politique et ses enjeux**: pour une démocratie plurielle. Paris: Éditions La Découverte, 1994.

PRADO, J. L. A.; CAZELOTO, E. Valor e comunicação no capitalismo globalizado. **E-Compós**, Brasília, n. 6, p. 1-17, set. 2006.

RAWLS, J. **Political liberalism**. New York: Columbia University Press, 1996.

SCHUMPETER, J. **Capitalism, socialism and democracy**. 3 ed. New York: Harper Perennial Modern, 2008.

STRECK, L. L. **Jurisdição constitucional e hermenêutica**: uma nova crítica do direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, J. B. **O escândalo político**: poder e visibilidade na era da mídia. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Ed. 34, 2017.

VIAN JR., O. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. *In*: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos-SP: Pedro & João, 2010. p. 33-40.

Recebido em 14 de junho de 2017

Aprovado em 13 de fevereiro de 2018





# PERSONAGENS DE TIRAS CÔMICAS: AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM NO HUMOR E NA FICÇÃO

Márcio Antônio GATTI\*

- RESUMO: Este artigo analisa, em consonância com os estudos interacionistas da área de Aquisição da Linguagem, a fala de personagens infantis de tiras cômicas. Entre outros aspectos analisa a verossimilhança dessas falas e argumenta sobre a necessidade de relacionar os dados oriundos da ficção com dados já colhidos por pesquisadores da área, se a esses dados fictícios quiser se recorrer como material de trabalho. Por outro lado, aborda os dados (as tiras) como um relevante material para se observar como se representam, na ficção, a própria fala da criança e os efeitos que ela produz nos seus interlocutores, dado o fato que as tiras são textos produzidos por autores adultos que de alguma forma devem tornar verossímil a fala infantil. Observando que as tiras são textos produzidos para obter algum efeito de humor, o artigo argumenta, ainda, que o efeito de humor produzido pelas tiras não se relaciona ou relaciona-se muito sutilmente com o efeito cômico produzido por algumas falas reais de crianças.
- PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da Linguagem. Ficção. Tiras cômicas. Humor.

## Introdução

O trabalho de coleta de dados na área da Aquisição da Linguagem é fundamental, e esta área é fortemente marcada por isso. Na vertente de estudos *interacionista*<sup>1</sup>, sobretudo, a construção de *corpora* longitudinais oriundos de gravações e de dados de diários é importantíssima<sup>2</sup>. Tendo em vista essa especificidade do campo, este trabalho pretende discutir se dados coletados em obras de ficção podem ser objeto de estudo para pesquisadores da área de Aquisição da Linguagem.

Para isso, analisaremos alguns dados coletados de tiras cômicas<sup>3</sup> com personagens infantis (são exemplos clássicos desse tipo de personagem: Mafalda, do cartunista Quino

---

\* Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Sorocaba - SP – Brasil. Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE). maggatti@ufscar.br. ORCID: 0000-0001-9902-2856.

<sup>1</sup> Para um panorama sobre as pesquisas em Aquisição da Linguagem e sobre posições teóricas desta área, ver Del Ré (2006).

<sup>2</sup> Como argumentam Pereira de Castro e Figueira (2006, p. 80): “Ele [o estudo longitudinal] segue a trajetória de um sujeito ao longo de seu crescimento. Com isso, permite ao investigador aproximar-se daquilo que, do ponto de vista fenomênico, é central para a teoria em aquisição da linguagem, isto é, a mudança”

<sup>3</sup> Espécie de história em quadrinho (HQ) curta e humorística com extensão média entre três e cinco quadros.

e Calvin, de Bill Watterson). Neste trabalho, são analisados dados de três personagens: um personagem secundário presente nas tiras *Mafalda*, seu irmão mais novo, Guile; Matias, da série *Yo, Matias* e Enriqueta, da série *Macanudo*.

A escolha de Guile como um de nossos “sujeitos” está ligada principalmente a dois fatores: 1- é a personagem mais jovem, com a qual nos deparamos, de tiras cujo universo infantil é representado; 2- é um personagem apresentado desde o seu nascimento até o aparecimento de fala com sentenças complexas, o que sugeriria, logo de partida, verossimilhança com um *corpus* do tipo longitudinal.

No caso dos personagens Matias e Enriqueta, os motivos são outros. Embora também sejam personagens infantis, Matias e Enriqueta não compartilham das mesmas características de Guile, como o fato de ser apresentado desde seu nascimento, ou mesmo o fato de ser perceptível seu crescimento físico cronologicamente relacionado à publicação das tiras *Mafalda*. No caso de Enriqueta e Matias, o interesse se dá por aparições esporádicas de ocorrências de “fala”<sup>4</sup> que, num primeiro momento, julgamos possíveis ou verossimilhantes com as produções de crianças reais.

Nosso percurso, neste trabalho, será basicamente organizado em três etapas: 1- a apresentação do “erro” como dado de análise para a área de Aquisição da Linguagem; 2- o riso motivado por esses erros; 3- a análise tanto dos erros quanto do humor nas tiras recortadas dessas três séries (*Mafalda*; *Yo, Matias* e *Macanudo*).

## A questão do “erro”

O erro pode ser tomado como resultado de uma situação em que há imperícia ou mesmo falta de traquejo de algum indivíduo numa situação dada. É dessa forma que se pode falar em erro de etiqueta, de conduta, etc. Quando se trata da linguagem, a ideia geral que se tem do erro assemelha-se muito a esta última que expusemos: trata-se de considerar erro aquilo que é diferente de um certo padrão de fala. Julga-se, dessa forma, como erro, aquilo que destoa de uma maneira dita correta de falar. O erro é definido, portanto, seja em linguagem ou em outro domínio, por uma estratégia de comparação entre um modelo e uma ocorrência que, de certa forma, desvia.

No caso da criança em processo de aquisição de linguagem, o erro também é definido pela divergência com um padrão. Assim, diz-se que a criança erra porque ela não produz uma fala como a do adulto. Ocorre algo semelhante no caso das tiras cômicas que serão analisadas, visto que é sensível a utilização de falas divergentes das dos adultos como representativa da fala de crianças em personagens infantis, por isso nos deteremos nesse aspecto central para a compreensão da relação da criança com a língua em seu processo de aquisição.

---

<sup>4</sup> As aspas marcam primeiro que não se trata exatamente de produção oral, já que são captadas no universo escrito da ficção e segundo, no caso de Matias, veremos que se trata do que seria caracterizado como balbúcio.

A Linguística vem já há tempos lançando um olhar diferenciado para a questão do erro. É o que ocorreu com a Sociolinguística, que aborda como indício de variação linguística aquilo que se trata equivocadamente no senso comum como erro. Tal variação é definida de acordo com sua ligação com estratificação social, idade, sexo, etnia, etc. O erro passa a ser, portanto, não mais erro, mas um material de interesse, e é extinto como terminologia para ocorrências que desviam da norma padrão.

Na Aquisição da Linguagem, também o erro é tomado como um excelente material para análise:

Há alguns anos, um outro domínio de investigação – o da aquisição da linguagem – [...] promoveu [o erro] a um lugar de destaque dentre seus procedimentos metodológicos. Inicialmente banido, e depois resgatado pelos estudiosos, o erro conheceu assim uma trajetória que foi – pode-se dizer – da exclusão discriminadora de alguns para o olhar imparcial e atento de outros, que pretendem extrair deste rico material mais do que aquilo que pode ser revelado por sua contraparte normal ou correta. (FIGUEIRA, 1996, p. 56).

Na perspectiva interacionista da área da Aquisição da Linguagem, o estudo do “erro”<sup>5</sup> tem sido amplamente difundido. Contrária a uma visão de que a aquisição da linguagem se dá por um acúmulo do aprendizado das propriedades linguísticas, tal perspectiva vê no “erro” um dado fundamental de análise. O chamado erro reorganizacional, sobretudo, é o que rende mais frutos ao investigador.

O “erro” reorganizacional é aquele que apresenta um trabalho do sujeito em relação ao sistema linguístico. Citemos como exemplo a regularização, comum em muitas crianças (quicá em todas), de verbos irregulares: “fazi” em vez de “fiz”. Aqui o verbo irregular “fazer” é tomado “em análise” juntamente dos demais regulares de segunda conjugação. Sua forma irregular do pretérito perfeito do indicativo é regularizada conforme os demais verbos do paradigma (bater: bati; sofrer: sofri; portanto fazer: fazi).

Esse tipo de “erro” é tomado pela área como um indício de que a criança passa a construir subsistemas linguísticos. Ele mostra, também, que numa “fase” anterior da aquisição, na qual a criança parece acertar, há um uso precedendo o conhecimento da língua<sup>6</sup>. A criança usa, portanto, a língua antes de realmente ser um “conhecedor”<sup>7</sup> dela. O “erro” reorganizacional é o melhor modo de perceber que o que a criança produzia antes de “errar” (que parecia acerto), é na verdade exemplo desse uso sem conhecimento:

---

<sup>5</sup> Doravante grafaremos a palavra “erro”, quando esta referir à fala desviante da criança, sempre entre aspas, já que estamos expondo sujeitos cuja relação com a linguagem é diferente da do adulto, supomos que a designação “erro” é, de certa forma, falsa, dado que o “erro” da criança pode sempre indicar um percurso ou ainda uma relação/posição com a linguagem.

<sup>6</sup> Essa espécie de acerto revelada pelo uso sem conhecimento pode ser explicada dentre outras coisas pelo processo de especularidade, no qual a criança incorpora parte da fala adulta (ver DE LEMOS, 1982, p.113).

<sup>7</sup> As aspas na palavra *conhecedor* indicam que não concordamos que a criança seja consciente de seu percurso, que saiba que num dado momento conhece, ou já aprendeu certa regra, etc.

É um ponto importante assinalar que são estas últimas [ocorrências divergentes] que levarão o investigador a se interrogar sobre o estatuto das formas ditas “corretas”, anteriormente produzidas pela criança, e, conseqüentemente, a rever qualquer conclusão prematura de que tais formas ditas “corretas” já pudessem evidenciar um conhecimento sistemático dos procedimentos linguísticos nelas envolvidos. (FIGUEIRA, 1996, p. 57).

A ocorrência do “erro” reorganizacional é, portanto, um indício de que a criança passa a perceber inconscientemente as regularidades da língua a que está exposta. E ao se deparar com um sistema que, na verdade, é heterogêneo, produz “erros”.

Vejam, por exemplo, o caso dos gêneros expostos por Figueira (1996). A autora observa que no curso da aquisição do sistema de oposição entre gênero masculino/feminino, um dos sujeitos que analisa passa a regularizar muitas ocorrências. Vejamos uma ocorrência: “Bom dia é *para homem*. Bom dia é *para mulher*” (FIGUEIRA, 1996, p. 69). Essa fala é um recorte feito de um diálogo entre as duas irmãs A. e J., em que J. corrige a irmã que fala “Bom dia” a um apresentador de TV.

A hipótese da autora é que ocorrências desse tipo “são indícios de subsistemas em construção” (FIGUEIRA, 1996, p. 69) e que a criança passa a operar regularmente com uma regra formal adquirida. Nesse caso, generaliza a regra de que palavras ou nomes terminados em “a” são aplicáveis às mulheres e no caso de palavras com término “o” aos homens.

O “erro”, portanto, na fala da criança, é uma ocorrência rica para que se perceba o modo como se dá o processo de construção da linguagem no sujeito. É, também, indício de que a criança opera sobre regularidades linguísticas, e ao fazer isso hiper-regulariza o sistema heterogêneo que é a língua.

Há, no entanto, em De Lemos (2003) uma outra abordagem dos fenômenos do processo de aquisição da linguagem (inclusive do “erro”), na qual estes são postos a funcionar num esquema de relação entre a criança e um outro. Assim, a observação do “erro” (entre outros tantos fenômenos) pode apontar principalmente para o fato de que ele é determinado por três posições do sujeito (no caso a criança que fala) em relação a um outro polo. A autora, ao propor essa nova abordagem, pretende questionar os estudos desenvolvimentistas da aquisição da linguagem.

Numa primeira posição, o polo dominante seria a fala do outro imediato, o adulto que com a criança fala, muitas vezes, ressignificando-a. Na segunda posição, há dominância da língua. Já na terceira posição, “[...] é possível dizer que o outro ganha espaço como alteridade. Não só a criança reconhece a diferença entre sua fala e a fala do outro quanto a diferença no que emerge em sua própria fala.” (DE LEMOS, 2003, p. 530). Há, nessa última posição, uma “dominância do polo subjetivo” (DE LEMOS, 2003, p. 531), mas na qual o sujeito divide-se, em suma, em instâncias discordantes de fala e escuta.

Abordar o “erro” a partir dessas contribuições dadas por De Lemos (2003) permite ao observador ir além do chamado erro reorganizacional e encarar dados que podem suscitar ao investigador uma certa estranheza.

Parece claro que quando tratamos da aquisição do paradigma verbal, o erro reorganizacional possa assumir um caráter importante para entendê-la. O fato de crianças produzirem formas como “sabo” e “fazi” ser explicado pelo fenômeno da reorganização<sup>8</sup> parece ser razoável.

Quando se trata, no entanto, de alguns “erros” fora do paradigma verbal, a reorganização não parece ser, somente ela, suficiente para análise. Figueira (2001b), ao abordar a questão das marcações insólitas de gênero na fala de duas crianças, mostra que, embora possa haver uma regularização impulsionada por uma correlação gênero/sexo, os “erros” de gênero podem mostrar muito mais do que um processo de reorganização.

Na direção adotada pela autora, observa-se que a análise dos “erros” de gênero pode nos mostrar também o fenômeno da reflexividade linguística. Fazendo uso do conceito de autonímia, a autora destaca que em alguns casos de réplica a criança passa a se referir à língua, o que marcaria a reflexividade. Ou se se quiser usar a terminologia de De Lemos (2003), marcaria uma terceira posição.

É possível observar, portanto, que o “erro” na fala da criança, para a área de Aquisição de Linguagem, é um ótimo material, não somente para a perspectiva interacionista, mas também para outras perspectivas. Quando tratamos da questão do riso provocado pela fala da criança, o “erro” também assumirá um papel relevante.

## **A comicidade da fala da criança**

Uma das causas do efeito cômico na fala da criança é justamente o “erro”. Na medida em que a fala da criança divergir da fala do adulto, ocorrerá, ou um estranhamento ou um efeito cômico naquele que é o seu interlocutor. A ocorrência desse tipo de “erro” tem sido chamada pela área de Aquisição da Linguagem como dado anedótico.

Figueira (2001a) interessou-se por este tipo de dado, principalmente, questionando-se sobre a consciência ou não, por parte da criança, da produção de uma sentença chistosa. Ou, nas palavras da autora: “[...] quando a criança se dá conta ou se reconhece na posição daquele que, com sua fala, chega a fazer rir ou a brincar com seu parceiro?” (FIGUEIRA, 2001a, p. 29). Esse questionamento não deixa, de forma alguma, de ser interessante para a área, pois “[...] toca um problema que está no centro das preocupações de investigadores empenhados em reconhecer, no desenvolvimento linguístico do falante, a emergência de habilidades metalinguísticas.” (FIGUEIRA, 2001a, p. 30).

---

<sup>8</sup> Há de se ressaltar, no entanto, que, embora os “erros” verbais (essencialmente quando se trata dos irregulares) possam ser facilmente explicados por um mecanismo associativo com a regularidade do sistema, podem, também, assumir uma faceta imprevisível. Figueira (2003) observa bem uma multidirecionalidade dos “erros” na aquisição de verbos regulares do português, ora alinhados ao padrão de primeira conjugação, ora ao padrão de segunda e terceira.

O “erro” assume, pois, um papel de relevância também para estudar o efeito cômico que a criança consegue produzir ao falar. Mas há um aspecto novo: não se trata apenas de constatar ou não que a fala da criança faz rir, mas, também, de avaliar como essa “capacidade” cômica pode revelar ou não uma reflexividade linguística da criança.

Parece relevante salientar que Figueira (2001a) aproxima-se do princípio de posicionamento proposto por De Lemos (2003), posto aqui numa dicotomia: uma posição se daria em torno da ingenuidade, do não conhecimento daquilo que produz; já numa outra posição o falante daria conta de que produz algo engraçado.

O que fica claro, na maioria dos casos de crianças que falam e produzem algum efeito cômico, é que elas não estão numa mesma relação com a língua que um adulto que produz uma sentença jocosa. Embora sua fala possa parecer em muito com um texto jocoso, não é somente o texto que nos faria rir. Segundo Figueira (2001a), rimos também da ingenuidade da criança. Vejamos o caso comentado por ela:

Uma criança de 3 anos e meio, que, ao ouvir na tevê uma oferta de *frango resfriado*, de pronto perguntou: *ele ficou dodói por que foi brincar na chuva?* A pergunta, feita candidamente, foi seguida de uma explosão de riso. Do que rimos? Rimos da “ingenuidade” da criança que aplicou ao frango o mesmo raciocínio que seria adequado a ela, raciocínio que inegavelmente procede da palavra resfriado e de seu uso mais frequente no universo infantil. (FIGUEIRA, 2001a, p. 51).

Isso pode nos mostrar que de fato o riso motivado pela fala da criança tem muito mais relação com um estereótipo de criança acessível a todos nós, o da criança ingênua, do que com a possibilidade de a criança compreender que provoca o riso com sua fala. No nosso ponto de vista, trata-se de um princípio: ri-se da fala da criança porque se está determinado por esse estereótipo de criança. Dessa forma, um desvio produzido por uma criança pode, então, suscitar o riso.

Acrescentaríamos, ainda, que o efeito cômico também é “conseguido” pelo inesperado, pelo surpreendente. Skinner, ao traçar um panorama histórico da teoria clássica do riso, em determinada passagem de seu livro, acrescenta a ideia do surpreendente:

No *De Oratore*, Cícero aludiu à importância do inesperado, mas seus seguidores renascentistas deram muito mais ênfase a esse ponto. Castiglione enfatiza que “certos acontecimentos inusitados” são particularmente capazes de “provocar o riso” (SKINNER, 2002, p. 32).

Voltando ao dado analisado por Figueira (2001a), obviamente não há de forma alguma uma estratégia textual<sup>9</sup> definida conscientemente pela criança, mas, felizmente,

---

<sup>9</sup> Como há nas piadas, por exemplo.

ela conseguiu numa sentença relativamente simples reunir os fatores que podem suscitar o riso. Assim rimos de sua ingenuidade, mas rimos também de uma interpretação destoante ao contexto da palavra “resfriado”, o que nos provoca uma surpresa.

Quanto à mudança de posição da criança com relação à linguagem, Figueira (2001a) faz a defesa com outro dado, muito peculiar, no qual a criança produz de forma bastante lúcida um trocadilho com um nome próprio (Dagmar<sup>10</sup>), e nesse caso tem consciência disto, já que ri daquilo que produziu, não demonstrando a ingenuidade perceptível em outros dados.

Passamos, agora, ao domínio da reflexividade linguística. O momento em que a criança passa a ouvir sua fala e refletir sobre ela. É também a mudança da posição. Ela ocupa, indubitavelmente, conforme postulado por De Lemos, a terceira posição.

Mas e na ficção, como a fala da criança é tomada? Como ela é posta a serviço do humor? Sem dúvida que se um humorista percebesse que a fala da criança, ou os “erros” que ela produz por si sós podem ser passíveis de riso, poderia utilizá-los sem a necessidade de outros recursos temáticos.

Há algum tempo, uma propaganda de um suplemento alimentar fez uso da fala da criança de forma muito razoável<sup>11</sup>. No caso das histórias em quadrinhos, a presença de personagens infantis não é algo absolutamente novo. Basta que nos lembremos da famosa Turma da Mônica. Lembremos que, mesmo a tira Mafalda, na qual Guile está inserido, circulou principalmente nas décadas de 1960 e 70. O questionamento que fica é: já que a imagem das crianças é abundantemente explorada nas tiras, é possível notar alguma verossimilhança com a fala da criança real?

De tal modo, a importância desta seção está em observar que relações se pode estabelecer entre as falas infantis que causam riso e os dados ficcionais selecionados e analisados neste artigo. Embora o modo como se dão os efeitos cômicos/humorísticos nos dois recortes seja diferente, o “erro” é bastante importante para os efeitos humorísticos das tiras e, obviamente, essencial para o efeito cômico da fala infantil.

As próximas seções serão dedicadas aos três personagens que já mencionamos na introdução. Cabe, porém, ressaltar duas questões: 1- tanto a busca como a análise dos dados selecionados baseiam-se na hipótese de que o “erro” é um fator determinante para a caracterização da fala infantil; 2- há diferenças entre os personagens selecionados. Guile, como já afirmamos, diferencia-se dos demais por seu perceptível processo de crescimento nas tiras Mafalda. As tiras Mafalda estão todas reunidas em uma coletânea (“Toda Mafalda”).

As diferenças entre os personagens não poderiam ser ignoradas nem na busca e seleção dos dados, nem em sua análise. Assim, a seleção dos dados de Guile é exaustiva e efetuada na coletânea citada, e a análise leva em consideração o seu crescimento físico e

---

<sup>10</sup> No episódio da produção do trocadilho, a criança observada pela autora conversa com uma pessoa chamada Dagmar, pergunta-lhe o nome seguidas vezes e dispara a pergunta: *ah, Dagmar! Não é dagchão?* (ver FIGUEIRA, 2001a, p. 42)

<sup>11</sup> Trata-se de uma propaganda do produto *Sustagen Kids*, na qual a personagem infantil após tomar a bebida vira-se para sua mãe e diz: *eu gosti*. Sua mãe, agora de forma a apresentar o produto e focada pela câmera, produz: *Se ele gostiu, eu também gosti*.

as alterações representadas em sua fala ao se observar este fato. Os demais personagens, cujas tiras ainda são produzidas por seus autores, obviamente, não têm todas as suas tiras reunidas em coletâneas. Além do que, seu crescimento não é observável, como em Guile. Portanto, as análises levam em conta questões pontuais de dados esporádicos, os balbucios em Matias e o prefixo “des” em Enriqueta. A coleta dos dados foi efetuada nas coletâneas de que dispúnhamos. Estas estão arroladas na lista de referências.

### **As “fases” de Guile: do início ao início**

O título desta seção é, obviamente, uma brincadeira com o fato já mencionado acima de que Guile aparece nas tiras de Quino desde o seu nascimento e continua sendo personagem até as últimas tiras *Mafalda*. A primeira palavra “início” do título faz, portanto, referência ao início da vida de Guile. A segunda faz referência ao início de sua fala, ou ainda, de sua fala mais próxima da fala do adulto.

Vale ainda ressaltar que Guile é um personagem bastante diferenciado nas tiras que levam o nome de sua irmã mais velha. Além de ser um garoto que é mostrado desde o seu nascimento, diferentemente dos outros personagens (inclusive de Mafalda), ele é o único cujo crescimento físico é perceptível.

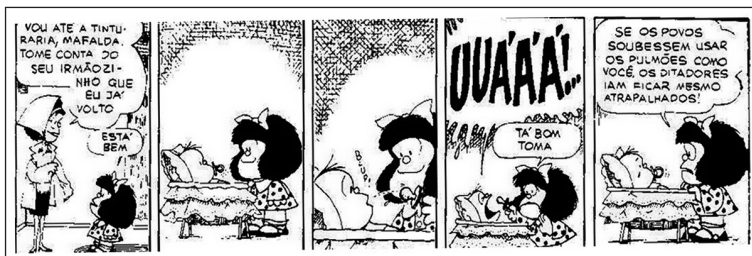
Dessa forma, como já ressaltamos, a trajetória desse personagem nas tiras de Quino pode parecer muito com um corte longitudinal da aquisição da linguagem de uma criança, posto que é possível notar desde as suas primeiras produções sonoras até a formulação de sentenças complexas. Resta saber, no entanto, se há uma confiabilidade na representação de fala que é feita nessas tiras, principalmente no que diz respeito aos “erros” na fala das crianças.

Para observar esse personagem, faremos uma seleção de tiras que exponham um certo percurso de Guile na aquisição da linguagem. Lembrando que Guile é um personagem inserido pelo cartunista Quino algum tempo depois da criação da tira Mafalda. Trata-se, portanto, de um personagem tardio. Dessa forma, ele aparece desde o seu nascimento (ou melhor, desde a gravidez de sua mãe) até praticamente as últimas tiras da personagem Mafalda que o cartunista argentino produziu.

A tira abaixo é a primeira na qual aparece Guile. É, obviamente, um bebê e nesse instante já está exposto à linguagem. É tratado, mesmo que não fale, como um sujeito de fala. Vejamos o tratamento em segunda pessoa, dado pela sua irmã: no quarto quadro, os sintagmas “tá bom, toma” e no último, o pronome “você” revelam como já desde o berço a criança é tomada como sujeito de fala.



Figura 1 – Primeira aparição de Guile



Fonte: Quino (2009, p. 202).

Em seguida, é possível observar os balbucios de Guile:

Figura 2 – Balbucios de Guile 1



Fonte: Quino (2009, p. 208).

Figura 3 – Balbucios de Guile 2



Fonte: Quino (2009, p. 222).

Abaixo, outra tira, na qual fica evidente a interpretação de uma palavra (“ete”), uma provável holófrase<sup>12</sup>, pela interlocutora de Guile, Mafalda:

Figura 4 – “Ete”



Fonte: Quino (2009, p. 233).

Na tira abaixo, dois vocábulos combinados e novamente a interpretação da interlocutora (“eta mamã” de Guile é interpretado como “essa é a mamãe”, por Mafalda):

Figura 5 – Brigitte Bardot e mamãe



Fonte: Quino (2009, p. 247).

Para finalizar, uma tira na qual Guile passa a produzir sentenças complexas:

Figura 6 – Ovinhos desorganizados



Fonte: Quino (2009, p. 284).

<sup>12</sup> Ver sobre a importância da holófrase o interessante artigo de Scarpa (2009).

As seis tiras acima estão aqui organizadas sequencialmente por conta de sua aparição temporal na série Mafalda. O que nos importa é justamente essa sequência que revela uma certa compreensão por parte do autor das tiras de um percurso da criança em relação à aquisição da linguagem. Antes haveria balbucios, na sequência palavras isoladas ou holófrases (“ete”), depois combinação de duas palavras (“eta mamã”) e, por fim, a produção de sentenças complexas (“mas ela num nacheu do ovinho?”). É perceptível, também, uma consciência do autor e também do tradutor para possíveis percursos de aquisição fonológica. Cite-se como exemplos, o par “ete” e “eta” (figuras 4 e 5) que revela uma tardia aquisição do fonema /s/ em posição de coda silábica, e “nacheu”<sup>13</sup> (figura 6), no qual há uma troca de fricativas.

Em termos da produção de efeitos humorísticos, podemos destacar que parte das tiras (figuras 1 a 5) orbitam em torno de uma imagem de criança que destoa do comum, a criança (ora Mafalda – figuras 1, 2, 3 e 4, ora Guile – figura 5) que diz ou faz algo fora do que seria condizente para sua idade. O que provoca humor é esse descompasso de uma fala ou ação “adultizada” e as imagens estereotipadas que temos das crianças como seres ingênuos, por exemplo<sup>14</sup>. Na outra tira, figura 6, o efeito humorístico é produzido de modo um pouco diferente e revela uma não-coincidência do que diz a criança com o que diria um adulto sobre “organização de ovinhos”. Voltaremos a essa tira mais adiante.

## Os balbucios de Matias

Diferentemente de Guile, Matias, do também argentino Sendra, é o personagem principal da série de tiras cujo título faz referência explícita ao seu nome (*Yo, Matias*). Tal tira é atualmente publicada no jornal argentino *Clarín*, e parte das tiras estão reunidas em coletâneas.

Matias é um garoto em idade escolar (pelo contexto das tiras, deve ter por volta de sete ou oito anos) e que vive com sua mãe, um dos poucos interlocutores adultos do garoto. Assim, nas tiras que apresentaremos abaixo, a mãe de Matias recorda de quando ele era bebê.

---

<sup>13</sup> Mafalda é uma série de tiras bastante conhecida pelos brasileiros, optou-se, por isso, pela utilização da tradução e não do original em espanhol. Observe-se, contudo, que a fala de Guile é praticamente idêntica em todas as tiras aqui arroladas, com exceção da fig. 6 que tem algumas diferenças de tradução. A troca da fricativa alveolar desvozeada pela alveopalatal desvozeada se mantém, embora em palavras diferentes: na tradução ocorre em “nacheu”, no original a troca ocorre na palavra “entonche”, em “¿y entonche laz alitaz?” (ver QUINO, 1993, p. 380). O trecho do original mencionado foi traduzido por “e a ajinha?”. Aqui o tradutor insere outra troca de fricativas, agora a alveolar vozeada é substituída pela alveopalatal vozeada.

<sup>14</sup> Ver, a esse propósito do humor, estereótipos e tiras cômicas com personagens infantis, Gatti (2013).

Figura 7 – Shakespeare



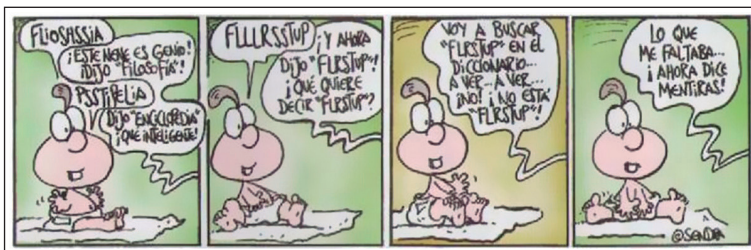
Fonte: Sendra (2008, p. 6).

Figura 8 – Chorando



Fonte: Sendra (2008, p. 7).

Figura 9 – Dizendo mentiras



Fonte: Sendra (2008, p. 7).

Figura 10 – Comendo fora



Fonte: Sendra (2008, p. 8).

Um dos temas possíveis de serem abordados pela área da Aquisição da Linguagem é os efeitos que a fala da criança produz no adulto<sup>15</sup>. Efeitos como a réplica, a retificação e o estranhamento podem ser notados no diálogo entre adultos e crianças.

Outro efeito possível é a interpretação. Este, por sua vez, tem um importante papel na aquisição da linguagem:

Se é pela interpretação da mãe que a criança é posta no funcionamento da língua, por outro lado, sua única possibilidade constitutiva é enquadrar-se na fala do outro [...]. De fato, a *interpretação* no quadro dessas questões deve ser tomada como *efeito*: *efeito* da fala do adulto na fala da criança, *efeito* da fala da criança na fala do adulto e *efeito* que a fala da criança promove no seu próprio processo de aquisição. (PEREIRA DE CASTRO, 1998, p. 82, grifo do autor).

Assim, pode-se afirmar que a criança, desde seu nascimento, está exposta ao funcionamento da língua(gem), porque é tomada pelos pais e pelos familiares em geral como um sujeito de fala:

Desde o nascimento, o bebê é mergulhado num universo significativo por seus interlocutores básicos, que atribuem significado e intenção às suas emissões vocais, gestos, direção do olhar. Até mesmo os diversos tipos de choro são “interpretados”, “significados” e “classificados” pelo adulto interlocutor. O bebê é, assim, visto como potencial parceiro comunicativo do adulto, que empreende uma “sintonia fina” com as manifestações potencialmente comunicativas e significativas da criança, qualquer que seja seu conteúdo expressivo (gesto, voz, balbucios, palavras ou frases). Há um ajuste mútuo nas convenções entre adulto e criança, de maneira que as vocalizações infantis não caem num vácuo comunicativo. (SCARPA, 2003, p. 215).

Vejamos que o que ocorre nas tiras de Matias acima apresentadas é algo similar ao que Scarpa observa. Matias está em contexto de interação com sua mãe, emitindo sequências sonoras aparentemente sem conexão com palavras ou expressões possíveis de sua língua. No entanto, sua mãe atribui significado àquelas realizações vocais. Assim, em 7, a sequência “shashpash” é interpretada pela mãe como “Shakespeare”.

Podemos observar, portanto, que nas quatro tiras de Matias, o tipo de relação que a mãe tem com o garoto é justamente o de interpretação. Há, porém, entre as três primeiras tiras (7, 8 e 9) e a última (10) uma diferença: nas três primeiras parece haver um padrão para a interpretação da mãe, na última esse padrão parece não ocorrer.

---

<sup>15</sup> Ver como exemplo Lima (2009).



Em 7, 8 e 9, a mãe de Matias segue pistas deixadas pela própria realização sonora de seu filho. Assim, busca palavras que tenham alguma semelhança fonética com os balbucios de Matias. Em 8, por exemplo, “agugaguá-ato” é interpretado como “Aconcagua es alto”. Em 10, no entanto, a correspondência não existe, já que “foshodorshosh” nada tem de semelhante com “teta”.

Ressalte-se, ainda, que, embora haja uma correspondência sonora entre os balbucios de Matias e as palavras atribuídas a ele por sua mãe, trata-se de uma tentativa de fazer humor calcada em pelo menos um fator: o absurdo gerado pela relação afetuosa mãe/filho. É observável que se trata de gestos interpretativos da mãe, que alça os balbucios à condição de significante atribuindo-lhes um significado, no entanto, tais significados são absolutamente absurdos, já que não se espera que um bebê diga “Shakespeare”, “estafilococo” e “filosofia”.

### Enriqueta e um prefixo

Enriqueta é uma personagem da série de tiras *Macanudo* do cartunista argentino Liniers. Trata-se de uma menina que está sempre interagindo com seu gato Fellini, com seu urso de pelúcia Madariaga e que vez por outra está lendo e pensando sobre a vida.

Na tira abaixo, o que nos interessa é o uso do prefixo “des”:

Figura 11 – Desfazendo tempo



Fonte: Liniers (2009, p. 37).

Nota-se nesta tira uma divergência relacionada não especificamente ao uso do *des*, já que em espanhol há a possibilidade do verbo *hacer* ser prefixado por “des” (assim como em português, “fazer/desfazer”), mas uma divergência com o próprio uso de *desahaciendo* numa expressão fixa da língua: (*des*)*haciendo tiempo*.

Enriqueta interpreta, de certa forma, a expressão *hacer tiempo*, literalmente, como se *fazer tempo* fosse produzir mais tempo, tornando-a mais distante de seus presentes de natal.

Trata-se, não de uma divergência quanto à compreensão do sentido de reversibilidade que o prefixo mobiliza ao ser incorporado a um verbo (“fazer/desfazer”, “colar/descolar”), mas, de certa forma, de uma divergência quanto ao uso de “des” em expressões fixas da língua e mesmo do uso dessas expressões.

Diferencia-se, dessa forma, daqueles dados estudados por Figueira (1999) que exibem uma indiferenciação no uso do prefixo “des”, já que Enriqueta “percebe” a função de tal marca morfológica. Da mesma forma, diferencia-se daqueles dados de Figueira (1999.) que marcam uma predominância do item morfológico sobre o lexical (“deslimpar”, “desmurchar”<sup>16</sup>).

Há de se ressaltar que, embora Enriqueta tenha consciência da função do prefixo “des” em sua língua, parece haver aqui também o mesmo tipo de “prevalência do recurso morfológico sobre as marcas de oposição lexical” (FIGUEIRA, 1999, p. 204), já que ao interpretar “literalmente” a expressão *hacer tiempo*, a personagem ignora o seu sentido corrente que é justamente aquele que ela quer empregar.

### **Para concluir: uma lacuna**

Em todos os casos de personagens ficcionais analisados aqui, em termos de efeito humorístico, há diferença fundamental com os dados cômicos oriundos da fala de crianças analisados e coletadas por Figueira (2001a), visto que estes se assemelham ao que Freud chamou de cômico ingênuo:

[...] o (cômico) ingênuo é ‘constatado’ e não ‘produzido’, como o chiste [...]. O ingênuo ocorre quando alguém desrespeita completamente uma inibição, inexistente em si mesmo – portanto, quando parece vencê-la sem nenhum esforço. É uma condição para a produção do ingênuo que saibamos que a pessoa envolvida não possui tal inibição; de outro modo, ela não seria ingênuo, mas imprudente. (FREUD, 1977, p. 208).

A diferença fundamental é que nos casos oriundos da fala ficcional há produção de material verbal com fins humorísticos claros, isto é, é material produzido para o humor e este é o fim último da tira enquanto gênero discursivo. Por vezes, a fala divergente da criança ocupa, inclusive, um papel acessório na produção do humor, como os balbucios de Guile e alguns daqueles de Matias, por exemplo. Fato impensável em falas cômicas ingênuas coletadas e analisadas por Figueira (2001a).

Nas seções anteriores, observamos que, nas tiras, há uma representação (e também uma percepção) bem interessante do modo como se dá a aquisição da língua(gem). No caso da seção em que pudemos observar o personagem Guile, o corte feito pelos exemplos é também um corte histórico das aparições da personagem. Assim, a ordem proposta segue a ordem cronológica de aparição nas tiras. Pode-se, portanto, perceber nessa sequência cronológica uma certa divisão em fases de aquisição, como já ressaltado.

Detendo-nos um pouco mais no personagem de Quino, quando se trata da representação dos “erros” na fala das crianças, ela não ultrapassa a questão fonética.

---

<sup>16</sup> Ver Figueira (1999, p. 200).

A já famosa troca do “R” pelo “L” não deixa de ser notada nas tiras, é o caso das palavras “agola” e “sujeila” (ao invés de “agora” e “sujeira”) proferidas por Guile, em outras tiras. Assim, devemos deixar registrado que não se verificam os “erros” tais como buscávamos inicialmente. Aqueles “erros” em que se vê uma força sistêmica, os “erros” reorganizacionais, enfim os erros típicos analisados pela área de Aquisição de Linguagem não aparecem nas tiras de Quino. Fica, porém, a pergunta: em que reside, então, o humor nestas tiras?

Diferentemente das tiras de Matias, em que o humor reside numa certa representação exagerada do afeto da mãe por seu filho, ou ainda da tira de Enriqueta, na qual há especificamente um “erro” possível de ocorrer, em Guile ele está menos relacionado com uma verossimilhança com os “erros” típicos da criança em aquisição da linguagem do que com aquilo que postula Possenti ao analisar piadas cujas personagens principais são crianças:

O primeiro [discurso] consiste na destruição da hipótese da ignorância das crianças sobre temas secretos ou tabus [...], o segundo [...] caracteriza-se pela violação de regras de discurso, basicamente pelo fato de que crianças dizem o que não poderiam dizer, ou seja, o que os adultos não poderiam dizer. (POSSENTI, 1998, p. 143).

Dessa forma, o(s) discurso(s) posto(s) para funcionar na boca de um personagem infantil nas piadas, nada ou quase nada tem de verossimilhante com os “erros” suscetíveis de provocar o riso na fala real de uma criança. O que faz rir nas piadas é o fato de que uma criança fala aquilo que não deveria dizer ou sabe mais do que deveria saber. Vejamos um exemplo:

*A professora para o Joãozinho:*

— *Joãozinho, qual o tempo verbal da frase: “Isso não podia ter acontecido”?*—

— *Preservativo imperfeito, professora!*

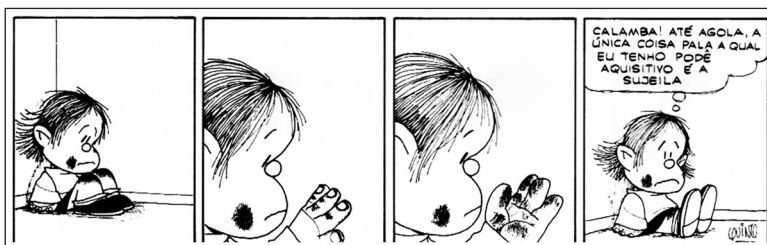
Nessa piada é possível notar que a criança (Joãozinho) põe para funcionar um script sexual num ambiente e num momento nada apropriados. É um exemplo da convergência entre o saber demais sobre algo que não deveria (no caso, sexo) e dizer algo num momento inapropriado (a aula de tempos verbais).

O que queremos defender, no entanto, é que, além do que postula Possenti, há um certo aspecto, naquelas tiras em que Guile demonstra uma fala complexa, que aponta para um mecanismo muito próximo do que motiva o riso na fala das crianças reais, ou seja, o “erro”. De fato, há uma constância de uma não coincidência entre a fala da criança e o que se esperaria da fala de um adulto. Embora não se trate exatamente, como dissemos, do “erro” comum nas crianças reais.

Podemos citar como exemplos dessa não coincidência a fig. 6 e a fig. 12, que seguem:



**Figura 12** – Poder aquisitivo



Fonte: Quino (2009, p. 403).

Tanto em 6 quanto em 12 podemos observar o aspecto do saber coisas que talvez uma criança não soubesse (em 12, a questão do poder aquisitivo; em 6, a organização/desorganização).

No entanto, pode-se também notar o quão divergentes são essas falas. No caso da tira 12, Guile mobiliza um conhecimento notadamente do “mundo adulto” (e, de certa forma, adulto culto), mas aplica esse conhecimento de forma divergente à que o adulto aplicaria. É óbvio afirmar que um adulto não aplicaria o conceito de poder aquisitivo para a sujeira.

Já em 6, o mesmo fenômeno da não coincidência pode ser observado na relação proposta por Guile entre ovinhos e organização/desorganização. Relação esta que é inexistente no “mundo adulto”.

Assim, perguntar-se sobre a verossimilhança dos dados oriundos do universo da ficção pode ser proveitoso ao pesquisador que dela queira extrair material para análise, sobretudo se quer analisar o imaginário sobre a fala da criança. Abre, como assevera Chacon,

Nova frente de investigação: a do imaginário sobre a linguagem da criança, investigação que pode se voltar não apenas para como os ficcionistas exibem esse imaginário, mas, sobretudo, como adultos (pais, familiares, cuidadores, profissionais da infância, dentre outro) também o exibem e o alimentam. (CHACON, 2012, p. 31).

Lançando importante olhar para a atuação do pesquisador e do ficcionista em observar e coletar dados representativos de determinado fenômeno, no caso do pesquisador, e inventar fala que se aproxime do que é um certo imaginário sobre a aquisição da linguagem, no caso do ficcionista.

É, de fato, um caminho de investigação que adentra pelo imaginário sobre a fala da criança pela via das imagens pré-concebidas e por vezes estereotipadas e que podem incidir na interação entre crianças e adultos. Sem dúvida, um bom espaço para novas pesquisas é essa possível incidência/influência desse imaginário, na interação entre crianças e adultos, sobre a fala infantil na própria aquisição da linguagem: em que

um determinado imaginário da fala infantil incide na própria aquisição da linguagem? Ainda, se se quer adentrar esse caminho observando a ficção, um percurso possível é o da verificação com dados já colhidos por pesquisadores, averiguando, dessa forma, a verossimilhança.

Não se trata, no entanto, de efetuar simples checagem. Essa é uma das possibilidades, visto que ao analisar a fala infantil oriunda da ficção seria impossível, e mesmo irresponsável, tomá-la como representativa ou como dado para análise sem uma checagem com dados reais de fala já coletados. Trata-se, pois, de caminhos outros para a pesquisa em aquisição da linguagem, seja para observar a representação e o imaginário sobre a fala infantil, seja para extrair desse imaginário dados que se queiram analisar, seja para apreender, na interação, aspectos desse imaginário que possam afetar a aquisição da linguagem.

GATTI, M. Comic strip characters: language acquisition in humor and fiction. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.1, p.113-132, 2019.

- *ABSTRACT: This paper analyzes, according to interactionist researches of Language Acquisition, the speech of children characters on comic strips. Among other things, it analyzes the verisimilitude of these speeches and argues about the need of relating the data from the fiction to the data already collected by researchers, if someone wishes to work with those fictitious data. By contrast, this paper observes the data (the strips) as an important material in order to analyze, in fiction, the representation of the children's own speech and the effects that children speech produces in their receptors, considering the fact that the comic strips are texts written by adult authors who must make children speech somehow plausible. Noting that the comic strips are texts aiming to produce some effect of humor, this paper further argues that this effect is not related to (or it is very subtly related to) the comic effect produced by some children speeches.*
- *KEYWORDS: Language Acquisition. Fiction. Comic strips. Humor.*

## REFERÊNCIAS

CHACON, L. Do previsível ao insólito, do cômico ao desconcertante, do curioso ao poético: a fala infantil. In: DEL RÉ, A.; ROMERO, M. *Na Língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 27-32.

DE LEMOS, C. O erro como desafio empírico a abordagens cognitivistas da linguagem: o caso da aquisição de linguagem. In: ALBANO, E. *et al. Saudades da língua*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 515-533.

- DE LEMOS, C. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abralin**, Recife, v. 3, p. 97–136, 1982.
- DEL RÉ, A. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In: DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 13-44.
- FIGUEIRA, R. A. A aquisição do paradigma verbal do português: as múltiplas direções dos erros. In: ALBANO, E. *et al.* **Saudades da língua**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 479-503.
- FIGUEIRA, R. A. Dados anedóticos: quando a fala da criança provoca o riso... humor e aquisição da linguagem. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 6, p. 27-61, 2001a.
- FIGUEIRA, R. A. Marcas insólitas na aquisição do gênero – evidência do fato autonímico na língua e no discurso. **Linguística**, São Paulo, v. 13, p.97-144, 2001b.
- FIGUEIRA, R. A. Aquisição dos verbos prefixados por *des* em português. In: BASÍLIO, M. (org.). **Palavra**. Rio de Janeiro: PUC Rio: Grypho, 1999. p. 190-211.
- FIGUEIRA, R. A. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição de linguagem. In: CASTRO, M. F. P. de. **O método e o dado nos estudos da linguagem**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996. p. 55-86.
- FREUD, S. **Os Chistes e sua relação com o inconsciente**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1977. v. 8.
- GATTI, M. A. **A representação da criança no humor: um estudo sobre tiras cômicas e estereótipos**. 2013. 246f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- LINIERS. **Macanudo 3**. 6.ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2009.
- LIMA, G. de. **A fala da criança e seus efeitos no adulto interlocutor**. 2009. 82f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 81-87, jun. 1998.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F.; FIGUEIRA, R. A. Aquisição de linguagem. In: PFEIFER, C.; NUNES, J. H. (org.). **Linguagem, história e conhecimento**. Campinas: Pontes, 2006. p. 73-102.
- POSSENTI, S. **Os humores da língua: análise linguística de piadas**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

QUINO. **Toda a Mafalda**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva *et al.* 11.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

QUINO. **Toda Mafalda**. Buenos Aires: Ediciones del Flor, 1993.

SCARPA, E. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 187-200, jul./dez. 2009.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. *In*: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 3.ed. São Paulo Cortez, 2003. p.203-232.

SENDRA, F. **Yo Matias**, Buenos Aires, n. 6, 2008.

SKINNER, Q. **Hobbes e a Teoria Clássica do Riso**. Tradução de Alessandro Zir. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

Recebido em 13 de novembro de 2017

Aprovado em 06 de outubro de 2018

# ESCRITA COLABORATIVA E INDIVIDUAL EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sonia Cristina Simões FELIPETO\*

- **RESUMO:** A escrita colaborativa por díades em sala de aula é uma situação didática que coloca alunos dialogando para construir um único texto, ao contrário da escrita individual, em que normalmente se escreve sozinho e em silêncio. Filiado à Genética Textual, a partir de uma abordagem enunciativa, este trabalho desenvolveu um estudo comparativo com o objetivo de evidenciar as vantagens e/ou desvantagens da escrita em colaboração. Três categorias serviram de parâmetro analítico: a) a extensão textual, medida através do número de palavras; b) a incidência de erros ortográficos; c) o número de rasuras. A amostra do estudo foi definida por conveniência e compreende 8 manuscritos, sendo 4 produzidos individualmente e 4 produzidos em duplas. Os alunos são do 2o ano do ensino fundamental, com idades entre 7 e 8 anos. Os dados foram coletados durante o desenvolvimento de um projeto didático intitulado “Contos do como e do porquê” no ano de 2012 em uma escola privada, respeitando as condições ecológicas do contexto escolar. As análises mostraram que, colaborativamente, os alunos escreveram, em média, textos 34% mais longos do que individualmente, produziram 170% a mais de rasuras e 10% a mais de erros que no formato individual.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Interação. Manuscrito escolar. Erros. Rasuras.

## Introdução

Escrita colaborativa (DAIUTE; DALTON, 1993; VASS *et al.*, 2008; WIGGLESWORTH; STORCH, 2009), redação conversacional (APOTHELOZ, 2001, 2005; GAULMYN; BOUCHARD; RABATEL, 2001; CAMPS *et al.*, 2001) ou cooperativa (BRASSAC, 2001) é uma situação na qual dois ou mais participantes assumem a tarefa de escrever um único texto conjuntamente através do diálogo. Para Gaulmyn, Bouchard e Rabatel (2001, p. 09), as situações de escrita colaborativa, também chamadas de “redação conversacional” são situações privilegiadas em que se observa tanto a escrita nascer da oralidade, quanto a oralidade criar a escrita. Apesar destes autores referirem que há um crescente interesse das pesquisas em direção à

---

\* Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Faculdade de Letras, Alagoas - Maceió - Brasil. crisfelipeto@me.com. ORCID: 0000-0003-3729-0796

gênese textual, Gaulmyn menciona que estas situações “orográficas” ainda são frequentemente ignoradas pelos pesquisadores, já que “[...] os estudos sobre o oral recaem sobre conversações sem atividades de escrita-leitura e os estudos sobre textos escritos recaem sobre os produtos acabados e não sobre o processo de sua produção.” (GAULMYN, BOUCHARD; RABATEL, 2001, p. 31).

A investigação aqui proposta traz especificidades que dificultam encontrar outros trabalhos através de parâmetros análogos: trata-se de analisar o *processo* de escrita de alunos recém-alfabetizados, com idade entre 7 e 8 anos, escrevendo colaborativamente. Dada a escassez de trabalhos<sup>1</sup> que apresentem configuração semelhante foi necessário recorrer a trabalhos desenvolvidos não apenas na área da Linguística, mas também na Psicologia Cognitiva e na Didática da língua escrita, na expectativa de que os resultados obtidos por tais estudos nos permitam avançar em nossas próprias reflexões, a partir da Linguística. Como se verá, tais trabalhos expõem investigações em diferentes contextos e com diferentes tipos de sujeito, mas todos têm um ponto em comum: analisam as vantagens e/ou desvantagens da escrita em colaboração.

Para tanto, mobilizamos alguns conceitos propostos pela Genética Textual, que considera o manuscrito moderno seu objeto de trabalho e local de memória das obras *in statu nascendi*. Decorrente deste conceito, o *manuscrito escolar*<sup>2</sup> é o resultado de um processo de escrita que mostra a intensidade dos conflitos enunciativos que vão, pouco a pouco, estruturando um texto até ele ser dado como “acabado”. Nossa experiência, ao observar como se configuram os sucessivos retornos do escrevente sobre seu texto, retornos que são materializados sob a forma de rasuras, nos permite mesmo dizer que a escrita só se constrói se desconstruindo.

Assim, outro conceito caro à Genética Textual e também aos nossos estudos é o de rasura. Ela afeta um segmento já inscrito pelo reconhecimento de “problemas a serem resolvidos”. Ao ser apreendida no processo, o estatuto heurístico da rasura se potencializa, e ela nos permite investigar os momentos de reflexão do aluno acerca da escrita em curso. Assim, a rasura é a ferramenta fundamental de quem escreve, uma “[...] operação intelectual que pode ter sido precedida, em poucos segundos de reflexão, por uma considerável série de formações verbo-mentais.” (BIASI, 1996, p. 06).

A possibilidade de conhecer o que o aluno pensa acerca do que escreve só é possível pela dimensão dialogal inerente ao processo de escrita colaborativa, que expõe os pontos de tensão e as rasuras orais. Desse modo, o conceito de diálogo que fundamenta nossos trabalhos é aquele proposto por Benveniste. Para este autor, a intersubjetividade é constitutiva da língua e a reversibilidade entre locutor e alocutário, matriz do diálogo:

---

<sup>1</sup> Fato também observado por Wigglesworth e Storch (2012, p. 364), quando afirmam que “[...] enquanto o uso de trabalho em pares ou em pequenos grupos na sala de aula [...] têm sido extensivamente estudados e seus benefícios bem documentados, existem poucos estudos que documentaram as vantagens da colaboração em trabalho escrito.” São, no entanto, bastante comuns investigações sobre escrita colaborativa (ou cooperativa) baseadas em espaços wiki, chats ou outros suportes que permitem interação na Web.

<sup>2</sup> Ver Calil (2008).

Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu. [...] A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, o eu propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a mim, torna-se o meu eco – ao qual digo tu e o que me diz tu. (BENVENISTE, 1991, p. 286, grifo do autor).

Nesse quadro enunciativo, a oralidade instancia a linguagem, vinculando o locutor e o alocutário em um jogo marcado por relações intersubjetivas, que atuam produzindo sentidos no discurso, onde ‘eu’ e ‘tu’ propiciam e estruturam o diálogo. Os trabalhos de Benveniste nos fornecem subsídios interessantes para compreendermos a situação didática dialográfica em que se encontram os alunos (discutindo e escrevendo colaborativamente um mesmo texto), as trocas de posições e as tentativas de influenciar um ao outro através de estratégias as mais diversas.

Após essa breve introdução, este artigo segue com: uma exposição dos trabalhos mais relevantes sobre escrita colaborativa, cujos resultados sejam, de algum modo, pertinentes a este trabalho; uma apresentação detalhada da metodologia através da qual os dados foram coletados e este estudo desenhado; uma discussão dos resultados obtidos através das análises qualitativas e quantitativas dos dados, seguida das principais conclusões.

## **A escrita colaborativa: uma situação dialogal**

Em situações de escrita colaborativa, a presença do outro pode suscitar um processo de reflexão sobre a linguagem, de forma ainda mais intensa que quando a escrita é realizada individualmente. Isto porque o sujeito é levado a escrever sob os questionamentos próprios e também sob os do parceiro (FELIPETO, 2015), aos quais precisa formular uma resposta. O formato colaborativo favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem durante a escrita. Do ponto de vista didático-metodológico (que será descrito na seção seguinte), a produção textual colaborativa diática (escrever a dois um único texto) permite que tenhamos acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem, a partir do diálogo estabelecido pelos alunos.

Os trabalhos desenvolvidos por Camps *et al.* (2001) tiveram por objetivo conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem da língua em situação escolar com alunos adolescentes. A situação de escrita colaborativa *escolar* permite observar as características do processo de aprendizagem da composição escrita e as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução dos problemas que aparecem em vários níveis e em vários momentos do processo. Segundo os autores,

Falar para escrever representa uma situação diferente daquela que se estabelece entre dois interlocutores em uma situação de conversação, é uma situação de ‘redação conversacional’ [...] que define um contrato e obriga os participantes a cumprir um objetivo determinado. (CAMPS, *et al.*, 2001, p.295).

A reformulação, que se caracteriza por um retorno do escrevente sobre o escrito, ganha um contorno diferenciado quando em situação de escrita colaborativa e é frequentemente acompanhada de enunciados que exibem as atividades de reflexão sobre a língua. Em situações de grupo, ela constitui uma espécie de “rascunho oral” e é a expressão de um processo cumulativo que faz com que o texto surja. Assim, a reformulação é um fenômeno dialógico que traz à tona as atividades metalinguísticas dos sujeitos envolvidos, visando mecanismos de coesão, adequação textual e correção normativa.

Apothéloz (2005) investigou as técnicas utilizadas por dois sujeitos escrevendo colaborativamente visando a progressão textual. Mais precisamente, seu interesse residiu em saber como os sujeitos coordenam sua atenção e como fazem para o texto avançar conversacionalmente. O autor analisou um *corpus* áudio de dois alunos universitários, não francófonos de nível avançado, que tinham por tarefa redigir em conjunto um texto argumentativo sobre a pertinência dos “deveres escolares”.

O autor afirma que a inscrição efetiva no papel do que vem sendo oralizado tem por objetivo apagar a atribuição da formulação a apenas um dos corretores, de forma que o ato de grafar tem um caráter público, oficial. Em decorrência, aquele que está de posse da caneta detém um poder de controle e induz a um sistema de papéis complementares: “[...] o escritor controlando e oficializando um resultado e seu companheiro se encarregando de iniciar novas proposições e, eventualmente, de ditá-las.” (APOTHÉLOZ, 2005, p. 172).

Apothéloz aponta algumas características prosódicas da escrita conversacional, tal como a desaceleração da elocução, com tendência a destacar as frases, o que confere uma dimensão analítica ao que é dito. O ritmo, mais lento, abre espaço para que o companheiro insira turnos e possa coformular. Durante a interação conversacional, um fragmento é colocado em cena por um dos alunos como sugestão, “[...] à espera de uma homologação ou uma contra-sugestão; adicionalmente, exprimindo um desacordo com relação a uma proposição anteriormente feita, ou, ao contrário, uma retificação.” (APOTHÉLOZ, 2001, p. 53-54). Este “desacordo” de que fala o pesquisador também é mencionado por Daiute e Dalton em vários de seus estudos, como aquilo que dá origem a um “conflito cognitivo”, essencial ao processo de escrita colaborativa.

O papel da colaboração entre pares no desenvolvimento da alfabetização é o objeto de estudo de Daiute e Dalton (1993). Seguindo a teoria sociocultural de Vygotsky, as autoras investigaram quatorze crianças de sete a nove anos de idade em uma sala de aula urbana do nordeste dos Estados Unidos, de baixa renda, e analisaram o impacto da colaboração em suas habilidades para escrever histórias. Os alunos usaram um



processador de texto de computador para escrever quatro histórias individualmente e três histórias em colaboração com um parceiro durante um período de três meses. As autoras observaram que, mesmo crianças com habilidades mínimas para escrever histórias transferiram os aspectos básicos da estrutura da história umas às outras.

Em estudo anterior, Daiute e Dalton (1989) mostraram que, ao colaborar nas tarefas de escrita, os alunos examinam seus próprios conhecimentos e crenças, exigindo que cada um repita, esclareça, expanda e justifique suas propostas e avaliações de sequências de texto. Além disso, ao escreverem juntos, eles brincam com a linguagem, com conceitos e uns com os outros. Através deste jogo, escritores novatos escrevendo em pares trocam, examinam e expandem suas ideias, ajudando-se mutuamente de maneira espontânea. Esta forma de escrita é eficaz à medida que leva os alunos a explicações explícitas sobre suas estratégias de planejamento e revisão.

Outro fator importante na colaboração entre pares é o conflito cognitivo - discordar, argumentar, contestar (DAIUTE; DALTON, 1989, 1993) - na construção do conhecimento. Segundo as autoras, “[...] quando as crianças discordam, elas examinam seus próprios pensamentos, bem como os de outros, e, portanto, são mais propensas a esclarecer, refinar e expandir o seu pensamento do que quando elas trabalham sem questionar.” (DAIUTE; DALTON, 1993, p. 286). Ouvir um ponto de vista diferente para um problema que precisa compartilhar força a criança a contrastá-lo com o próprio ponto de vista.

Wigglesworth e Storch (2012) analisaram os resultados de alguns estudos que evidenciam as vantagens da colaboração no trabalho de escrita e como os escreventes lidam com *feedbacks* por escrito. Voltados para a aprendizagem de uma segunda língua e partindo de uma perspectiva teórica sociocultural, as autoras sugerem que a escrita colaborativa permite aos alunos aprenderem melhor devido à discussão que ocorre em torno da escrita, incluindo uma variedade de atos de interação através da fala, tais como discordâncias, acordos, explicações, etc., nos quais eles se concentram em aspectos específicos da linguagem.

Storch (2005) buscou investigar a natureza da escrita colaborativa em estudantes, partindo de uma visão socioconstrutivista de ensino-aprendizagem. A autora aponta algumas pesquisas que destacam os aspectos positivos dessa metodologia de trabalho com a escrita. Dentre elas, Ede e Lunsford (1990), por exemplo, constataram que a escrita colaborativa promove um senso de propriedade nos alunos e os encoraja a contribuir de maneira mais efetiva nas decisões acerca de todos os aspectos que envolvem a escrita (conteúdo, estrutura e linguagem). Já as pesquisas realizadas por Higgins, Flower e Petraglia (1992) e Keys (1994) mostraram que a escrita colaborativa é um meio de promover o pensamento reflexivo, especialmente se os aprendizes estão engajados em explicar e defender suas ideias para os seus parceiros.

Assim, inserido nesse contexto, o estudo de Storch foi desenvolvido em uma classe de Inglês como língua estrangeira, com vinte e três alunos em nível intermediário de proficiência (ESL1). Os participantes eram todos adultos universitários e tinham a opção de realizar a atividade em dupla ou individualmente, e os alunos que optaram por fazer

em pares tiveram suas conversas registradas em áudio durante a atividade. Dos vinte e três alunos, dezoito optaram por fazer em par e cinco fizeram a atividade sozinhos. A atividade consistia em produzir um pequeno texto (um ou dois parágrafos) relacionado a um gráfico que exibia notas de proficiência de dois grupos distintos.

Os dados coletados foram analisados usando como critérios, a fluência, a precisão e a complexidade. Os resultados mostraram que o tempo gasto pelas duplas para concluir a tarefa (22 min) foi superior ao tempo gasto pelos alunos que realizaram a atividade individualmente (10-15min). Os textos produzidos pelas díades são menores em relação aos outros alunos, porém, no que se refere à precisão e à complexidade, as duplas tiveram um resultado melhor, com textos mais precisos gramaticalmente, linguisticamente mais complexos e mais concisos. Para Storch, o trabalho em pares fornece aos aprendizes oportunidades, como co-construir, partilhar os seus recursos linguísticos e, desse modo, compor textos linguisticamente mais complexos e gramaticalmente precisos. Pares podem também se ajudar mutuamente com explicações e garantias (STORCH, 2005).

Em relação ao processo de escrita, o estudo demonstrou que, em oportunidades de interação, os estudantes discutem acerca de diferentes aspectos da escrita. Outro resultado particular à escrita colaborativa é que ela encoraja os estudantes a gerar novas ideias e expor diferentes pontos de vista. Além disso, os estudantes são mais receptivos a sugestões e comentários de seus pares, do que de professores e escritores mais experientes, por exemplo.

Também com base na teoria sociocultural, Vass *et al.* (2008) descreveram maneiras pelas quais a colaboração entre pares simétricos pode estimular atividades de escrita criativa em sala de aula. O estudo, desenvolvido na Inglaterra, baseou-se em observações longitudinais de atividades em salas de aula com crianças de sete a nove anos de idade. As atividades colaborativas foram observadas e gravadas usando equipamento de áudio e vídeo na sala de aula de alfabetização, abrangendo treze pares, que participaram da atividade de duas a quatro vezes cada.

O objetivo foi compreender e descrever maneiras pelas quais a colaboração entre colegas pode estimular atividades de escrita criativa em sala de aula, através da significância das emoções ao longo dos episódios e da sua confiança no apoio colaborativo. Segundo as autoras, a expressão de emoções, as conversas simultâneas e sobrepostas, as brincadeiras lúdicas servem como gerador de pensamento criativo, apoiando conjuntamente a associação livre. Entretanto, o papel da emoção não se restringiu apenas ao processo associativo de geração de conteúdo criativo, mas foi visto como uma característica geral de todas as fases envolvidas na composição do texto criativo.

Dos trabalhos expostos acima, apenas dois têm como foco a escrita colaborativa com crianças de 7 a 9 anos, como é o nosso caso. Destes, Daiute e Dalton (1989) chamam a atenção para o fato de que, quando em situação colaborativa e diante de um conflito cognitivo, os alunos precisam explicitar suas propostas de mudança, argumentando e contestando. Vass *et al.* (2008), por sua vez, destacam as conversas simultâneas e sobrepostas, além das brincadeiras lúdicas que atuam como geradoras

de criatividade textual. As situações anteriormente descritas estão ausentes da escrita individual e ocupam parte do processo de escrita, o que nos levou a investigar a questão da extensão textual. Os estudos de Storch (2005) apontaram para o fato de que, textos escritos colaborativamente são menores que os escritos individualmente, mas seu estudo foi realizado com adultos. A autora observou, porém, que, apesar de os textos serem menores, havia maior precisão gramatical. Sabendo que a reformulação é um processo que envolve duplamente o reconhecimento de um “erro” e seu apagamento, através da rasura, também nos propusemos a verificar em que situação, se individualmente ou colaborativamente, se produziria mais (ou menos) erros e rasuras.

Na parte que segue, descrevemos os procedimentos didático-metodológicos pelos quais nosso estudo foi realizado.

## **Metodologia**

Pelo período de três meses (abril a junho de 2012) foi implementado um projeto didático e de pesquisa intitulado “Contos do como e do por que” em duas turmas de 2º ano do ensino fundamental de uma escola particular de Maceió-AL e os alunos, à época, tinham sete anos de idade.

No decorrer do projeto, vários contos de origem foram lidos e interpretados em sala de aula e, após essa fase, foi solicitado aos alunos que produzissem contos de origem, individualmente e em duplas, formadas pelo critério de afinidade, ou seja, deixamos que as crianças escolhessem seus próprios pares. As escritas ocorreram, em geral, uma vez por semana pela manhã. Foram realizadas treze propostas, tanto a partir de títulos sugeridos pelos pesquisadores, quanto a partir de temas livres, além de personagens sugeridos pela professora e também pelos alunos. Foram realizadas duas escritas individuais, uma no começo e outra ao final do projeto, uma coletiva e dez escritas colaborativas.

Durante uma das aulas de Português da semana, os alunos sabiam que tinham das 08:00 às 09:30 hrs para escrever a sua história. Portanto, o mesmo tempo foi dado tanto para a escrita individual quanto para a escrita colaborativa e, em geral, em ambas as situações, os alunos levaram em torno de 50 a 60 minutos para concluir seus textos.

O desenho do estudo envolveu as escritas individuais de quatro alunos (que também formaram as díades) realizadas no início e ao fim do projeto e também quatro realizadas por estes mesmos alunos, porém colaborativamente, totalizando doze manuscritos. Dessa forma, a amostra do estudo foi definida por conveniência e compreende ao total doze manuscritos, sendo oito produzidos individualmente e quatro produzidos em dupla. Neste último formato, os alunos combinaram e escreveram juntos um mesmo manuscrito escolar, alternando-se na posse da caneta, de modo que ambos tiveram as mesmas oportunidades de atuar como “escrevente” e como “ditante”, ou, como sugere Apothélos (2005), um controlando e oficializando o que vai para o papel e o outro se encarregando de iniciar ou lembrar as proposições anteriormente combinadas. Vale lembrar que ao ditante cabe, também, o papel de “leitor” do que vai para o papel.

Como o processo é bastante dinâmico, não é incomum que alunos dessa faixa etária (7-9 anos) troquem os papéis durante a execução da tarefa.

A tabela abaixo resume o formato das sessões de escrita, o título das histórias, os sujeitos envolvidos e a data em que ocorreram.

**Tabela 1** – Características dos dados

Data	Formação	Aluno	Título
11.04.12	Individual	C	Como os pássaros voam?
11.04.12	Individual	I	Por que o sol brilha?
11.04.12	Individual	M	A Joanelha e a formiga
11.04.12	Individual	S	Por que o elefante não tem amigos
20.04.12	Dupla	C e I	Como surgiu o ambiente e os animais
20.04.12	Dupla	S e M	Por que a girafa tem o pescoço longo
13.06.12	Dupla	I e C	Por que os peixes moram no mar, no rio e nos lagos
13.06.12	Dupla	M e S	Por que o sol brilha
18.06.12	Individual	C	Por que o porco espinho tem espinhos
18.06.12	Individual	I	Por que o caranguejo não tem cabeça
18.06.12	Individual	M	Por que o macaco vive nas árvores
18.06.12	Individual	S	Por que o dragão solta fogo?
C e I: meninos - - M e S: meninas			

**Fonte:** Elaboração própria com dados do Laboratório do Manuscrito escolar, 2017.

Inicialmente, a consigna era apresentada aos alunos e se definia quem seria o responsável por escrever e quem seria o responsável por « lembrar » o que havia sido combinado. É por isso que, de acordo com a tabela acima, as iniciais dos nomes se alternam, como, por exemplo: C e I / I e C. Ou seja, isto indica que, na primeira situação, C era o responsável por escrever e, na segunda situação, I.

No segundo momento, os alunos combinavam a história, e recebiam o papel e a caneta quando informavam ao professor que a história já havia sido combinada. O terceiro momento é o momento em que os alunos registravam o combinado no papel. No quarto momento, os alunos relembravam tudo o que foi inscrito e produziam novas alterações, caso considerassem necessário.

Como manter o contexto ecológico de sala de aula era crucial para a configuração do projeto, os pesquisadores saíam da sala durante todo o processo. O Sistema Ramos foi utilizado para o registro de cada sessão<sup>3</sup> e todo o processo foi transcrito posteriormente.

<sup>3</sup> O Sistema Ramos é uma ferramenta para coleta de dados desenvolvida pelo professor Dr. Eduardo Calil (CNPq) envolvendo várias mídias (câmeras, microfone, gravador) que, após sincronizadas, facilitam e otimizam com precisão o processo de análise das produções escritas em sala de aula. Tem o mérito de captar o processo de escrita em contexto ecológico e em tempo real.

Três categorias serviram de parâmetro analítico, quais sejam: a) a extensão textual, medida através do número de palavras; b) a incidência de erros ortográficos; c) o número de rasuras. Nosso objetivo, ao definir tais categorias, foi investigar as vantagens e/ou desvantagens da escrita em colaboração, buscando respostas para as perguntas: em que situação se produz textos maiores ou menores, individualmente ou colaborativamente? Em que situação se produz mais ou menos erros ortográficos, sob a presença ou sob a ausência do olhar do outro colaborador? Em que situação há um maior ou um menor retorno do aluno sobre o seu texto, visando melhorá-lo?

A opção por analisar textos que foram escritos individualmente no início (11.04.12) e ao final do projeto (18.06.12), período este intercalado por escritas colaborativas (das quais selecionamos duas produções, as de 20.04.12 e 13.06.12) foi com a intenção de, ainda, observar se haveria alguma diferença no que se refere às categorias acima descritas após os alunos terem experimentado o trabalho em díades. Empregamos a mediana no cálculo, evitando assim uma distorção ocasionada por um valor bastante atípico (*outliers*)<sup>4</sup> apresentado por um dos sujeitos em uma de suas produções textuais.

## Resultados e discussão

A fim de determinar se houve diferenças identificáveis nos textos escritos pelos alunos individualmente e em pares, os textos foram analisados em relação à extensão, ao número de erros ortográficos e ao número de rasuras. Quanto à extensão, a contagem desconsiderou as palavras rasuradas, aquelas excluídas do texto pelos alunos. No caso das hipo e hipersegmentações, o critério utilizado para a contagem foi a norma, ou seja, palavras escritas como “porisso” (por isso), “derrepente” (de repente) e “matalos” (matá-los) foram contadas como sendo duas palavras. Por outro lado, palavras grafadas como “a o” (ao) e “direta mente” (diretamente) foram contadas como sendo uma palavra.

Para a contagem dos erros ortográficos foram consideradas palavras em desacordo com o sistema ortográfico do português brasileiro, incluindo-se aí ausência de acentuação, trocas surdo/sonora, erros por representação múltipla (tais como “gogar” ao invés de “jogar”), etc. Para isso, tomamos por base a classificação proposta por Zorzi (1998, 2006). Já para a contagem de rasuras, alguns cuidados adicionais foram tomados. Considerando-se o trecho abaixo:

**Figura 1** – Trecho da história “A Joanhina e a formiga”, escrita por M em 11.04.12.

Fonte: M (em 11.04.12).

<sup>4</sup> Em estatística, *outlier* é um valor muito atípico, afastado dos demais valores. A mediana é uma excelente função estatística que consegue desconsiderar esses pontos fora da curva que enviesam a amostra.

## Quadro 1 – Transcrição diplomática da história

quis brinca com a Joaquina i viraram
felis <del>Para sempre</del> . melhores amigos so qui a

Fonte: Elaboração própria.

O traço em “feliz para sempre” foi contado como apenas uma rasura, já que feito de uma única vez com o intuito de suprimir uma “ideia”. Com bastante segurança podemos considerar que “viraram”, por sua homofonia e homografia com “viveram” encadeou a sequência “felis para sempre”, sendo o conjunto todo “viveram felizes para sempre” bastante comum no desfecho de histórias. Entretanto, como o conto ainda não estava em seu final, a ideia toda foi rasurada. Todas as demais rasuras, evidenciando desde preocupações com a forma gráfica de uma letra, até “palavras” começadas e não terminadas, excluídas, foram consideradas.

## Análise comparativa das produções colaborativas e individuais

A Tabela 2, a seguir, contém os dados obtidos através da análise das produções escritas pelos alunos. Como dissemos, os dados analisados serão representados através da mediana, devido à presença de alguns *outliers*.

Tabela 2 – Comparação dos textos individuais e duplas

Texto	Produções	Med_palavras	Med_erros	Med_rasuras
Individual	8	80,5	9,5	4,25
Colaborativo	4	108,5	10,5	11,5

Fonte: Elaboração própria com dados do Laboratório do Manuscrito escolar, 2017.

## Extensão textual como consequência da geração de ideias

A primeira variável analisada nos dois tipos de formações (individual e colaborativa) foi a extensão textual, medida através do número de palavras escritas, sendo possível identificar que houve uma diferença entre as produções. Os alunos escreveram textos de maior extensão nas produções colaborativas, cerca de 34% a mais que nas produções individuais. O número de erros também foi maior nas produções colaborativas, 10%, o que pode indicar uma relação entre as duas variáveis (número de palavras e número de erros). Para verificar essa possibilidade, calculamos a correlação entre essas variáveis e encontramos uma correlação forte e positiva de  $r = 0,800$ , ou seja, o número de erros tem relação diretamente proporcional ao número de palavras em maior parte de nossa amostra. O fenômeno se repete na medição de rasuras, pois as

produções colaborativas apresentaram cerca de 170% a mais de rasuras que as produções individuais. Constatamos que a correlação entre número de palavras e número de rasuras também é forte e positiva,  $r = 0,823$ .

Inicialmente, baseados no que aponta a literatura, nossa hipótese era a de que os textos escritos por díades seriam menores com relação aos escritos individualmente. Os trabalhos de Storch (2005) apontam que discussões sobre questões de linguagem ocuparam cerca de 30% do tempo total destinado à escrita e, ainda, que textos produzidos pelos sujeitos escrevendo colaborativamente foram menores que aqueles que escreveram individualmente. Porém, observamos que a rica discussão entre os alunos, como pode ser visto no diálogo abaixo, parece acarretar uma grande geração de ideias, justificando textos maiores quando em situação colaborativa.

Diálogo entre M e S, no momento de planejamento de uma das histórias.

Após ouvir a professora dizer que seria tema livre, S diz:

S: (conversando com M e sugerindo um título) **Por que o dragão solta fogo?**

M: Mas não existe dragão. Tá, vai. Não, mas vamos escolher outra?: **Por que o sol brilha?**

S: Existe sim, o drag... Existe sim, dragão.

M: Ó, que tal? Por que o sol brilha?: hãã... **por que o macaco só gosta de ficar nas árvores? Qual?**

S: **Por que o dragão solta fogo.**

M: Ah! S, menos isso:: Mas **também vai ter que ter dragão no nosso.**

S: **Como surgiram as palavras!!**

M: Vai S, por favor? **Por que:: o sol brilha?** É bom. Ó, aí a gente finge que **o dragão** tinha mandado fogo pra cima porque ele ti... Há muito tempo atrás, o dragão não, não tinha fogo. Ele tinha ido num vulcão e abriu a boca:: de tanta fome, de tanto sono. Abriu que veio fogo e ele ficou com fogo na boca:: ficou com o fogo na boca.

S: Você tá falando **porque o dragão solta fogo, né?** (após dez segundos de silêncio entre M e S, S retoma a combinação da história). Aí ele parou de brilhar e começou a brilhar.

(Diálogo 1: “Porque o sol brilha”, *Corpus Criar & Recrear*, 2012).

**Fonte:** Elaboração própria com dados do Laboratório do Manuscrito escolar, 2017.

O diálogo mostra que, diante de muitas ideias diferentes, “Por que o dragão solta fogo”, “Por que o sol brilha”, “Por que o macaco só gosta de ficar nas árvores” e “Como surgiram as palavras” e, diante do fato de precisarem conciliar diferentes pontos de vista, as alunas conseguem associar<sup>5</sup> duas delas, a de o dragão soltar fogo e ter ajudado o sol a brilhar.

---

<sup>5</sup> Sobre as relações associativas, criação e seu modo de funcionamento durante o processo de escritura em sala de aula, ver Calil (2016b).

A geração de ideias parece intensificar-se, ao menos, quando se trata de crianças de 7 anos escrevendo em situação colaborativa. Neste sentido, este formato de escrita se revestiria de uma importância fundamental para a prática de produção textual em sala de aula, posto que instaura uma situação discursiva propícia à recepção/associação de ideias e conhecimentos para compartilhar. Mas, de um ponto de vista estritamente linguístico, enunciativo, como se constitui e como se caracteriza o diálogo, base de situações de escrita colaborativa?

Apoiando-nos na teoria enunciativa benvenistiana, a subjetividade é “a capacidade do locutor para se propor como sujeito” (BENVENISTE, 1991, p. 286) através de formas que toda língua possui, como os pronomes pessoais, os indicadores da *déixis* e alguns verbos. Assim, “eu” designa aquele que fala e que, por se dirigir a alguém, constitui, ao mesmo tempo, um “tu”. Essa é a condição básica do diálogo e tem como característica a reciprocidade: “que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu” (BENVENISTE, 1991, p. 286). Essa polaridade e indissociabilidade das pessoas “eu” e “tu” são condições fundamentais para a existência da intersubjetividade e é o que torna possível toda comunicação linguística.

Já o “ele” encontra-se ausente desta relação constitutiva entre “eu” e “tu”, já que, para Benveniste, trata-se de uma *não-pessoa*. A terceira pessoa é uma forma verbal que tem como finalidade exprimir a não-pessoa e comporta, assim, uma indicação de enunciado sobre algo - aquilo de que se fala ou aquele de que se fala. No caso da escrita colaborativa em sala de aula, trata-se do objeto textual em questão. Assim, é pelo vazio enunciativo deixado pelo “tu” que o “eu” ocupa espaço na enunciação e presentifica o “ele”, instituindo o mundo pelo discurso.

Ao descrever algumas características prosódicas da escrita conversacional, Apothéloz (2001) destaca tanto a desaceleração da elocução, quanto o ritmo mais lento, o que abre espaço para que o « tu » ocupe seu espaço enunciativo. Essa possibilidade de “eu” e “tu” inverterem-se constantemente no tempo e instanciarem pelo discurso a não pessoa “ele” respalda a condição de diálogo que se instaura em situações de escrita colaborativa da qual participam diádes.

Ao definir o que é o *Plano do discurso*, Benveniste (1991, p. 267) diz tratar-se de:

Toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro. [...] enfim, todos os gêneros nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria de pessoa.

Como se vê, a intersubjetividade é inerente à escrita compartilhada e face-a-face. São esses movimentos na estrutura enunciativa propiciados por situações de escrita colaborativa que re(criam) e transmitem regras relacionadas à criação e composição textual.



## Rasuras e erros

Em situações de escrita colaborativa, a rasura, oral<sup>6</sup> ou escrita, é o meio pelo qual, diante de uma contenda, um acordo se realiza. A rasura instaura uma descontinuidade, suspende o fluxo discursivo, é o instante no qual, ao escrever, os escreventes vivenciam sentimentos de satisfação e de insatisfação com o seu próprio trabalho e/ou o de outrem, apontando falhas, supostos erros, para então se debruçarem sobre o que foi dito ou escrito anteriormente promovendo uma retificação.

Para Biasi (2010), a rasura é aquilo que “anima”, “dá alma ou vida” a uma escrita, embora, paradoxalmente, seja o princípio de seu “perpétuo questionamento” (BIASI, 2010, p.70), pois ela marca uma reflexão, o reconhecimento de uma diferença entre o que foi inscrito no texto, mas não deveria estar “ali” e revela pontos de tensão no manuscrito. Componente muito complexo da escrita, para o autor, trata-se, a rasura, de um “[...] fenômeno especificamente genético, sensível a um ambiente submetido a incessantes e múltiplas metamorfoses.” (BIASI, 2010, p. 76), já que são várias as funções que a rasura pode desempenhar em um processo de escrita, assim como são vários os seus tipos. Em um quadro teórico enunciativo, por exemplo, a rasura, ainda que indicie uma intenção de apagamento, institui um ato enunciativo que, por sua natureza mesmo, é inapagável.

Ao comparar textos escritos individualmente e em duplas, encontramos um número de rasuras muito superior no formato colaborativo, cerca de 170% a mais que em produções individuais. Os diálogos abaixo mostram possibilidades inexistentes em situações de escrita individual: a possibilidade de compartilhar conhecimentos, contar e se confrontar com o olhar do outro e, ao mesmo tempo, precisar rever/repensar seus próprios (des)conhecimentos. Antes, apresentamos o trecho manuscrito referente ao diálogo 2:

---

<sup>6</sup> A rasura oral, conceito elaborado por Calil (2016a) para dar conta da situação específica de se falar para escrever em contexto escolar caracteriza-se por retornos ocorridos oralmente, durante o fluxo dialogal, ao incidir sobre o que foi, será ou não inscrito e linearizado. Ela indica de modo espontâneo e imprevisível como cada aluno altera ou modifica elementos a serem escritos no manuscrito em curso. Desta forma, o registro de rasuras orais mapeia a gênese do processo de escrita a dois.

**Figura 2** – Trecho da história “Porque a girafa tem o pescoço longo”, escrita por S e M em 20.04.12

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

Porque a girafa tem o pescoço longo

A Muito tempo atrás uma girafa que  
~~que~~ não tinha pescoço ~~que~~ ~~de repente~~  
~~de repente~~ apareceu uma cobra grande  
que estava passando por perto da girafa a gira-

Fonte: S e M (em 20.04.12).

Diálogo entre M e S, referente a um momento de releitura de um trecho da história.

As alunas releem o que está escrito no manuscrito. No decorrer da leitura, S diz que “tem muito ‘que’» e sugere retirar o “que” antes de “derrepente”. M concorda com a retirada:

1. S<sup>7</sup>: Deixa eu ler... (lendo) Há muito tempo...
2. M: (lendo) ...pescoço...
3. S: (lendo) ...atrás uma girafa:: **que não tinha pe...**
4. M: (lendo) ...pescoço...
5. M e S: (alunas lendo) ...que de repente...
6. M: (lendo) ...apareceu uma:: cobra grande que estava passando por perto da girafa:: mas...
7. S: (sugere à M rasurar o “que”) **Não. Tira esse “que”:: pes:: coço.**
8. M: (continua lendo) ...que de repente...
9. S: ...que (M interrompe a leitura, segura na mão de S e as alunas rasuram o [que]) pescoço:: de:: **tira esse aqui:: oxel:: esse “que” ó:: tá muito ó:: “que” ó::...** (S lendo) Há muito tempo atrás uma girafa que:: não tinha pescoço::...
10. M: (lendo) ...de:: re...
11. S: ...**“que” de repente, não** (Fala “não” balançando a cabeça, parecendo confirmar a rasura do “que”).

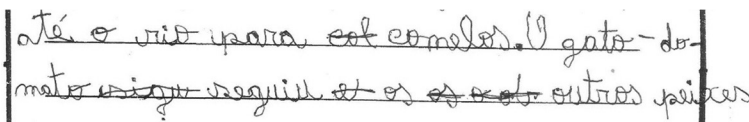
(Diálogo 2: “Porque a girafa tem o pescoço longo”, *Corpus Criar & Recriar*, 2012).

Fonte: Elaboração própria com dados do Laboratório do Manuscrito escolar, 2017.

<sup>7</sup> Quando o nome do aluno aparecer sublinhado é indicativo de que ele escreve neste momento.

O trecho do manuscrito abaixo refere-se ao diálogo 3, que mostraremos na sequência:

**Figura 3** – Trecho da história “Por que os peixes moram no mar, no rio e nos lagos”, escrita por C e I em 13.06.12



até o rio para os comer. O gato-do-  
mato seguiu os outros peixes

Fonte: C e I (em 13.06.12).

Diálogo 3:

1. I: Eu tenho uma ideia melhor. O gato-do-mato seguiu os outros peixes até:: o:::
2. C: Rio... até o lago!
3. I: (lendo) O gato-do-mato to see-seguiu::
4. C: Seguiu eles até o rio.
5. I: Seguiu eles até o rio para comê-los... (relendo) do mato... **o gato-do-mato siigui::** (escrevendo [sigu])
6. C: (interrompendo.) **SEguiu... É SEEEguiu** (corrigindo)
7. I: **Seguiu?**
8. C: (soletrando) **Ésse É... Ésse É... (I rasura [sigu])**
9. I: (escrevendo [sigui].) S...E...
10. C: **É bom que você se lembra que seguiu não é “siguiu”-“siguiu” é com, parece até “siiguiu”, mas só que com “é”.**
11. I: Seguiu (mostrando o que escreveu ao C) **é com “l” ou “u”?**
12. C: **Seguiuuu** (fingindo escrever na mesa “u” com o dedo) **u-u, eu acho que é “u”. É “u”** (sussurrando) **u, eu acho que é “u”.**

Nos diálogos 2 e 3, vemos discussões envolvendo questões textuais e ortográficas, respectivamente. No diálogo 2, ao rerelem o que haviam escrito até então, S, incomodada com a presença do segundo “que” em “uma girafa que não tinha pescoço que derrepente”, sugere o seu rasuramento. Nota-se que o estranhamento maior é de S que, logo ao iniciar a releitura faz uma pausa (turno 3), embora M continue lendo normalmente. Essa pausa dura cerca de treze segundos, o suficiente para S reavaliar e dizer, no turno 7: “Não. Tira esse “que”:: pes:: coço”. Entretanto, como M continua lendo o “que” (turno 8), S interrompe novamente, para dizer de forma enfática: “tira esse aqui:: oxe!:: esse ‘que’ ó:: tá muito ó:: ‘que’ ó::”. Ela não consegue explicitar o porquê de precisar retirar o “que”, que sobra ali, limitando-se a dizer no turno 9, que “tá muito ó.. ‘que’ ó..”.

O diálogo 3 traz um reconhecimento de C para um problema ortográfico e uma dúvida de C, sanada por C. Na primeira situação, C grafou “sigu” (para “seguiu”) e C o interrompe e o corrige oralmente (turno 6) ao dizer “SEguiu... É SEEEguiu”. Após a correção, C ainda faz um retorno reflexivo ao dizer (turno 10) que “É bom que você se lembra que seguiu não é ‘siguiu’ - ‘siguiu’ é com, parece até ‘siiguiu’, mas só que

com ‘e’“. Em seguida, no turno 11, C pergunta a C se “seguiu” se escreve com “u” ou “l” e C responde: “Seguiuuu (fingindo escrever na mesa “u” com o dedo.) u-u, eu acho que é ‘u’. É ‘u’ (sussurrando) u, eu acho que é ‘u’“.

Notadamente em situações de escrita colaborativa, os escreventes estão atentos à escolha das unidades lexicais, a sua grafia, a questões semânticas, de pontuação, escolha sobre as quais eles se interrogam e interrogam o seu parceiro, invocando substituições possíveis, colocando em evidência o eixo paradigmático da linguagem. Neste sentido, um número maior de rasuras no formato de escrita colaborativa pode ser interpretado como o resultado de dois olhares, de duas escutas, de ajustes entre os coenunciadores durante o processo de escrita. O enunciador, diante de sentidos a evitar ou a precisar e questões formais que perturbam o seu dizer/escrever, reconhece aí uma falta: falta de sentido, uma imperfeição no traçado, falta ortográfica, de pontuação, etc., e aí entra a rasura, como elemento essencial de toda escrita.

Para Fabre (1990), autora da primeira grande pesquisa de peso sobre traços deixados em manuscritos por alunos entre 6 e 10 anos, toda rasura é uma manifestação da atividade metadiscursiva do sujeito, no sentido de que a rasura implica um trabalho sobre o discurso, produzindo uma mudança que deixa os traços desta reflexão.

Desse modo, a rasura caracteriza-se por ser uma forma estritamente reflexiva, que corresponde ao reconhecimento de um (possível) erro pelo aluno. Os textos produzidos por alunos recém alfabetizados, escreventes novatos, apresentam algumas características fundamentais: são imprevisíveis e muito heterogêneos. Os erros daí resultantes são interpretados, na perspectiva aqui adotada, como decorrentes de relações produzidas pelo próprio funcionamento da língua em determinado momento de seu trajeto como escrevente. Nossos dados mostraram que, assim como as rasuras, o número de erros também foi maior nas produções colaborativas, 10%, indicando uma relação diretamente proporcional à extensão textual em maior parte de nossa amostra.

O reconhecimento do (provável) erro, pelo aluno, passa pelo estranhamento (FELIPETO, 2008), momento em que os sujeitos escutam uma diferença em sua escrita/fala. É o momento em que as hesitações e as correções podem acontecer, surgindo, então, nas marcas desse processo, as rasuras. É oportuno pontuar que nem sempre a “correção” faz aparecer o “acerto”. O importante, neste momento, é o deslocamento do aluno, o instante em que ele começa a refletir sobre a própria escrita e/ou a de outrem.

Em uma situação de interação, como é o caso da escrita colaborativa, muitas modificações surgem em resposta aos questionamentos do outro-parceiro-colaborador, o que aponta para o papel fundamental e importante da escrita colaborativa, diferentemente do que ocorre na individual: o fato de que, ao escrever, o aluno se depara com formas escritas que diferem da sua, que o levam a se interrogar e a interrogar o outro.

## Conclusão

O estudo, ao analisar quantitativamente os dados do produto, através da análise do que ocorre no processo, trouxe achados interessantes à medida que se concentrou em produções individuais e colaborativas. Ele mostrou que alunos recém-alfabetizados, em situação colaborativa, escreveram 34% a mais que em situação individual, em contraste com os estudos de Storch (2005). Isso nos leva a pensar que, o diálogo, ao ocupar parte do tempo que seria, *a priori*, destinado à escrita, pode, também, imprimir uma maior produtividade e criatividade geradora de novos conflitos, personagens, acontecimentos. As sobreposições de fala e interrupções, descritas por Vass *et al.* (2008) como altamente relevantes no contexto da escrita criativa colaborativa parecem instigar a livre associação e a geração de ideias e levar alunos recém-alfabetizados, escritores novatos, a produzir textos mais extensos colaborativamente que individualmente.

A grande diferença de ocorrências de rasuras escritas nos dois formatos, cerca de 170% a mais no formato colaborativo, pode ser vista, do ponto de vista didático, como uma medida para se avaliar a qualidade da interação e a aprendizagem dos alunos, muito embora apenas uma investigação sobre o quê incidem as rasuras pode mostrar mais seguramente que aprendido(s) está(ão) em curso em dado momento. Dissemos que esse resultado com relação à rasura já era esperado, pois escrever a dois potencializa e favorece a irrupção de reflexões metalinguísticas. Como aponta Calil (2016, p. 550),

O caráter intersubjetivo da escrita a dois ganha relevo quando um locutor observa diferenças no modo de pensar e de escrever de seu interlocutor. Para “convencer” o outro sobre a necessidade de se escrever x ou y, é necessário apresentar argumentos. Estes argumentos podem conter importantes reflexões metalinguísticas e, ao mesmo tempo, explicitar o modo como pensam quando propõem alterações para o que será escrito ou para o que já foi escrito.

Assim, as tarefas de escrita colaborativa podem ser favoráveis à aprendizagem porque encorajam os alunos a refletir sobre a linguagem, pois precisam concordar não apenas sobre *o que* dizer, mas também sobre *como* dizer. Além disso, como afirmam Dobao e Blum (2013), ao reunir seus recursos individuais, eles são capazes de alcançar um nível de desempenho que está além do nível de competência individual e é o que parece indicar as análises que empreendemos sobre os erros ortográficos. Elas mostram a ocorrência de um número menor de erros ortográficos na 2ª escrita individual, após duas situações de escrita colaborativa. Seria necessário, porém, uma investigação mais ampla para saber se a escrita em pares produz benefícios imediatos, em escritas individuais subsequentes.

Estudos posteriores terão como objetivo testar um grupo maior de sujeitos, observando como ocorre a geração de ideias e o papel do outro como colaborador no sentido de olhar, questionar e interferir no que o parceiro escreve.

FELIPETO, S. Collaborative and individual writing in a classroom: an analysis of texts written by students of fundamental teaching. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.1, p.133-152, 2019.

- *ABSTRACT: Collaborative writing for classroom dyads is a didactic situation that places students dialoguing to build a single text through negotiation, unlike individual writing, where one usually writes alone and in silence. Affiliated to the studies proposed by Textual Genetics based on an enunciative approach, the objective of this work was to develop a comparative study with the purpose of highlighting the advantages and / or disadvantages of writing in collaboration. Three categories served as analytical parameters: A - textual extension, measured by the number of words ; B - the incidence of orthographic errors; C) the number of erasures. The study sample was defined by convenience and comprises 8 manuscripts, 4 of which are individually produced and 4 are produced in pairs. The students are in the 2nd year of elementary school in Brazil, with ages between 7 and 8 years. The data were collected respecting the ecological conditions of the school context. Analyzes have shown that, collaboratively, students write, on average, texts 34% longer than individually, produced 170% more erasures and 10% more errors than in the individual format.*
- *KEYWORDS: Interaction. School manuscript. Errors. Erasure.*

## REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, D. Progression de texte dans les redactions conversationnelles: les techniques de la reformulation dans la fabrication du texte. *In: MONDADA, L.; BOUCHARD, R. (ed.). Les processus de la rédaction collaborative.* Paris: L'Harmattan, 2005. p.165-199.

APOTHELOZ, D. Les formulations collaboratives du texte dans les rédactions conversationnelle. *In: GAULMYN, M-M de.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (ed.). Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix.* Paris: L'Harmattan, 2001. p. 49-66.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I.* São Paulo: Pontes, 1991.

BIASI, P-M. de. *A genética dos textos.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BIASI, P-M. de. Qu'est-ce qu'une rature? *In: ROUGE, B. Ratures et repentirs.* Pau: PUP, 1996.

BRASSAC, C. Rédaction coopérative: un phénomène de cognition située et distribuée. *In: GAULMYN, M-M de.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (ed.). Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix.* Paris: L'Harmattan, 2001. p. 49-66.

CALIL, E. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunos de 7 anos de idade. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.3, p.531-555, 2016a.

CALIL, E. Writing, memory and association: newly literate students and their poetry creation processes. *In*: PLANE, S.; BAZERMAN, C.; RONDELLI, F.; DONAHUE, C.; APPLEBEE, A. N.; BORE, C.; CARLINO, P.; LARRY, M. M.; ROGERS, P.; RUSSEL, D. (org.). **Recherches textuelles**. Metz: CREM, Université de Lorraine, 2016b. v. 13, p. 105-121.

CALIL, E. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2008.

CAMPS, A. *et al.* **Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix**. Paris: L'Harmattan, 2001.

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

DAIUTE, C.; DALTON, B. Let's brighten it up a bit: collaboration and cognition in writing. *In*: RUBIN, D. L. (ed.). **The social construction of written communication**. Norwood: Ablex, 1989. p. 249-269.

DOBAO, A. F.; BLUM, A. Collaborative writing in pairs and small groups: learners' attitudes and perceptions. **System**, [S.l.], v.41, n.2, p. 365-378, June 2013.

EDE, L.; LUNSFORD, A. **Singular texts/plural authors**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1990.

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

FELIPETO, C. A rasura oral como representação do heterogêneo em processos de escrita colaborativa: análise de incidências. *In*: ZOZZOLI, R.; MAIOR, R. de C. S. (org.). **Sala de aula e questões contemporâneas**. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 136-153.

FELIPETO, C. Sobre os mecanismos linguísticos subjacentes ao gesto de rasurar. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 50, p. 91-101, 2008.

GAULMYN, M-M.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. **Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix**. Paris: L'Harmattan, 2001.

GRÉSILLON, A. **Éléments de critique génétique**. Paris: P.U.F., 1994.

HIGGINS, L.; FLOWER, L.; PETRAGLIA, J. Planning text together: the role of critical reflection in student collaboration. **Written Communication**, [S.l.], v.9, n.1, p.48-84, 1992.

KEYS, C. W. The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative assessments. An interpretive study of 6-9th grade students. **Journal of Research in Science Teaching**, 3(9), 1003-1022, 1994.

STORCH, N. Collaborative writing: product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language Writing**, [S.l.], v.14, n.3, p.153–173, 2005.

VASS, E.; LITTLETON, K.; MIELL, D.; JONES, A. The discourse of collaborative cre-ative writing: peer collaboration as a context for mutual inspiration. **Thinking Skills and Creativity**, [S.l.], v.3, n.3, p. 192–202, 2008.

WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. What role for collaboration in writing and writing feedback. **Journal of Second Language Writing**, [S.l.], v. 21, n.4, p. 364–374, 2012.

WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. Pair versus individual writing: effects on fluency, complexity and accuracy. **Language Testing**, [S.l.], v.26, n.3, p. 445–466, 2009.

ZORZI, J. L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. *In*: MALUF, M. I. (org.). **Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: ABPp: Vozes, 2006. p. 144-62.

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

Recebido em 06 de outubro de 2017

Aprovado em 28 de maio de 2018



# SELEÇÃO LEXICAL E RELAÇÕES SEMÂNTICAS DAS CO-OCORRÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Viviane Cristina VIEIRA \*  
Carolina Gonçalves GONZALEZ \*\*

- RESUMO: Serão apresentadas reflexões iniciais da pesquisa de doutorado *Identidade de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para superação da heteronormatividade*, de Gonzalez (2017), desenvolvida no âmbito projeto “Corpos e identidades como práticas sociodiscursivas: estudos em Análise de Discurso Crítica”. Cumprindo nosso compromisso científico e político com a explanação crítica, em práticas sociais situadas, dos modos de agir e se relacionar (as inter-ações); construir sistemas de conhecimento (as representações) e, ainda, dos modos de ser e de identificar (as identificações) parcialmente (con)formadores de poderes-saberes-subjetividades em relações de gênero, discutimos aqui um aspecto do complexo processo social em curso que é a construção dos conceitos de “gênero social” e de “sexualidade” nos documentos político-pedagógicos nacionais, especificamente, aqui, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Concluímos que há atores como a família e a escola que são avaliados negativamente assim como a sexualidade e o gênero são tomados como um conceito único e indistinto, possuindo distintas relações com campos semânticos conceituais e co-ocorrências com termos que constroem suas redes semânticas de significados.
- PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Sexualidade. Discurso pedagógico. Co-ocorrência. Seleção lexical. PCN.

## Introdução

Neste artigo, apresentamos reflexões iniciais da pesquisa de doutorado *Identidade de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para a superação da heteronormatividade*, de Gonzalez (inédito), desenvolvida no âmbito projeto “Corpos e identidades como práticas sociodiscursivas: estudos em Análise de Discurso Crítica” (CARDOSO; VIEIRA, 2014; GONZALEZ; VIEIRA, 2015; RAMALHO, 2012, 2013; VIEIRA; DIAS, 2016).

---

\* Universidade de Brasília (UnB), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Campus Darcy Ribeiro, Brasília - DF - Brasil. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. vivi@unb.br. ORCID: 0000-0003-4148-5414

\*\* Universidade de Brasília (UnB), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Campus Darcy Ribeiro, Brasília - DF - Brasil. carolgonzalezestrado@gmail.com. ORCID: 0000-0002-1603-768X

Cumprindo nosso compromisso científico e político com a explanação crítica, em práticas sociais situadas, dos modos de agir e se relacionar (as inter-ações); dos modos de construir sistemas de conhecimento (as representações) e, ainda, dos modos de ser e de identificar (as identificações) parcialmente (con)formadores de poderes-saberes-subjetividades em relações de gênero, discutimos aqui um aspecto do complexo processo social em curso que é a construção dos conceitos de “gênero social” e de “sexualidade” nos documentos político-pedagógicos nacionais, especificamente, aqui, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Nosso foco será voltado principalmente ao Volume 10, dedicado a apresentar o tema transversal da “Orientação sexual” (BRASIL, 1997, v. 10), por se tratar de um documento basilar da apresentação do tema na educação brasileira.

Para tanto, na seção 1, apresentamos conceitos centrais dos estudos de gênero social e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003; PARDO ABRIL, 2013; VIEIRA; RESENDE, 2016) para a discussão que realizamos aqui. Na seção 2, abordamos aspectos das dinâmicas do processo social pelo qual os temas “gênero” e “sexualidade” passaram a fazer parte do discurso autorizado pedagógico brasileiro, partindo da compreensão de dispositivo pedagógico, de Bernstein (1996), dentre outros aportes. Na seção 3, articulamos o debate sobre discurso, gênero e sexualidade no mapeamento relacional das formas principais, de seleção lexical e de construção de relações semânticas de co-ocorrência lexical no documento.

Procuramos, assim, levantar algumas reflexões iniciais sobre as relações de força em curso que sustentam os discursos mais biológico-higienistas e moral-tradicionistas nos documentos político-pedagógicos em vigência no País, e buscam suprimir ou excluir os discursos com potencial mais emancipador e crítico (FURLANI, 2011), com abertura para a complexidade sociocultural, para o reconhecimento da diferença e para a educação como prática da liberdade (FREIRE, 2005).

## **Discurso e estudos de gênero social**

Para a Análise de Discurso Crítica (ADC) de vertente britânica e latino-americana, a linguagem/o discurso (se) constitui dialeticamente (n)as práticas sociais, isto é, nas maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente, de

- *representar* e projetar o mundo (ou seja, como discursos particulares, em relação às verdades que nos constituem como sujeitos de conhecimento);
- *agir e interagir no mundo* (ou seja, como gêneros discursivos, nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando com pessoas e sobre elas) e
- *identificar*, a si e a outrem (como estilos, nas relações éticas em que nos constituímos como sujeitos de ação moral).

Os tópicos acima, elaborados a partir de Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2003), Foucault (2011, 1984) e Morey (1995), apontam a ADC como uma abordagem transdisciplinar para a crítica das funções do discurso nas práticas sociais do ponto de vista de seus efeitos ideológicos (ou seja, de sentidos potencialmente a serviço do poder assimétrico, conforme Thompson, 2002) em saberes/poderes/identificações.

Estudos feitos no campo da ADC comprometem-se com a problematização de questões políticas e morais relacionadas a poder e justiça na vida social. Para além da noção de justiça social (uma noção mais ligada a um sistema legal racional, elaborado por grupos particulares e restritos de pessoas), busca incluir também questões morais da vida social, isto é, “as relações éticas em que nos constituímos como sujeitos de ação moral”, conforme mencionado.

Para além do direito e da utilidade racionais, tais valores envolvem os relacionamentos interpessoais e a consciência cultural que as questões morais requerem (ROSENDO, 2015). Envolvem uma *ética do ser* sensível ao cuidado, associada à *ética do saber e do poder*, e problematizadora da racionalidade capitalista hegemônica fundada em dualismos de valor hierarquicamente organizados que mantêm as lógicas de dominação patriarcal colonial-imperialista: homem/mulher, branco/negro, cultura/natureza, humano/não-humano, espírito/corpo, humano/natureza, masculino/feminino, homo/hetero, razão/emoção, dentre outros (BANDEIRA; ALMEIDA, 2008; FELIPE, 2014; MIÑOSO; CORREOZ; MUÑOZ, 2014; ROSENDO, 2015).

Como observa Quijano (2000, p. 223), dualismos como esses têm legitimado e sustentado na América Latina a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser, incluindo os estilos de vida em sociedade. O dualismo entre razão/corpo, por exemplo, (decorrente da separação radical entre “razão-sujeito” e “corpo”), provém, segundo o autor, da racionalidade eurocêntrica que fixou o corpo como “objeto da natureza”, como “objeto de conhecimento” e, conseqüentemente, como “objeto de dominação e exploração”, legitimando, assim, a “teorização ‘científica’ do problema das raças condenadas como ‘inferiores’”. A construção desse dualismo radical, razão/corpo (natureza-dominação), servira para legitimar não só as “relações raciais” como também as “relações sexuais” de dominação, apresentando-se como um dos pilares da matriz colonial do poder, assentada sobre *o controle da economia, o controle da autoridade, o controle da natureza e dos recursos naturais, o controle da subjetividade e do conhecimento, o controle do gênero e da sexualidade* (MIGNOLO, 2010, p. 12, citado em BALLESTRIN, 2013, p. 100).

A corporeidade, e as questões a ela atreladas, assim, tem sido legitimada nos discursos hegemônicos como restritamente biológica e natural, o que dissimula a sua constituição social como um marcador central para a distribuição na estratificação social (DIAS, 2014). Todas as vivências do corpo e seus marcadores (pele, raça, sexo, a-normalidades e capacidades físicas e mentais, etnia, classe social, idade/geração) perpassam e constituem nossos agenciamentos como (re) produtores de conhecimento, de relações de poder e de ação moral na vida social.

Hoje, Haraway (2000) lembra que a atuação de tais dispositivos de poder não se restringe ao espaço da clínica, mas se estendem em amplas redes de informação, de produção de saberes que visam a controlar as ações, subjetividades e relações de gênero e sexualidade – um dos pilares da matriz colonial/imperialista do poder. É nesse sentido que podemos refletir aqui sobre a articulação entre o dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 2011) e o dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1996), com seu discurso instrucional e regulador organizado em torno de regras distributivas, recontextualizantes e avaliativas, como retomaremos adiante.

Conforme Pereira (2008), o dispositivo da sexualidade atualmente funciona por meio da “sexopolítica”, que é a configuração dominante da ação biopolítica no capitalismo contemporâneo. O sexo (órgãos sexuais, práticas sexuais e códigos de masculinidade e feminilidade) e as tecnologias de normatização (fluxos de técnicas cirúrgicas, hormônios, fluxos de representação) das identidades sexuais são agentes do atual regime político de administração dos corpos e de controle e gestão da vida voltados para produzir a “normalidade” heterossexual, patriarcal e reprodutiva. As regras discursivas da heteronormatividade produzem, segundo Pereira (2008, p. 505), performances de gênero (binárias, baseadas nas diferenças de sexo) que são reiteradas e citadas, obscurecendo a “[...] multiplicidade, a plasticidade e a pluralidade de expressões que não podem se reduzir ao masculino e feminino [...]”, ou aos tipos de agência/agenciamento definidos para cada um nessa compreensão binária.

Por outro lado, o corpo não é um dado passivo de um biopoder, e a sexopolítica mostra-se também como o espaço de uma criação onde se sucedem e se justapõem homossexuais, movimentos feministas, transexuais, inter-sexuais, transgêneros. Nesse equilíbrio instável de criação e mudança, os agenciamentos desses corpos desestabilizam a heterossexualidade e a própria economia do poder, e “as tecnologias de normatização são ressignificadas abrindo espaço para resistências a práticas e estratégias heteronormativas” (PEREIRA, 2008, p. 505). Por certo, uma postura política e moral que visa a superar relações de dominação sustentadas no controle do gênero e da sexualidade inclui o debate sobre a função do discurso na manutenção dessas assimetrias de poder.

As contribuições da Linguística para o debate sobre as relações entre *gênero social e linguagem*, como sintetizam Mills e Mullany (2011), ganharam força a partir da “virada discursiva” em meados de 1980, como um compromisso político e social, e não só acadêmico. Gênero social passou a ser mais analisado como processo, em contextos situados e em discursos, a fim de problematizar as crenças que sustentam formas de preconceito e opressão, e a sexualidade passou a ser vista como aspecto central para análise das identidades. Em linhas gerais, nesse percurso o conceito de gênero social ampliou seu foco para abarcar questões como poder, raça, etnia, classe social, idade/geração, territorialidade, corporalidades e performances, na interface entre poder e discurso (GONZALEZ; VIEIRA, 2015).

“Sexo”, portanto, não é só um dado físico, biológico, dissociado de representações sociais e culturais, mas sim revestido de saberes, significações, poderes e tecnologias

hegemônicas – políticas, científicas, jurídico-legais, educacionais, biomédicas, atuando como dispositivos de poder. Um exemplo poderia ser apontado no debate da legalização do aborto no Brasil. Machado (2010, p. 131 e p.136) mostra a função normatizadora de discursos como o científico, o religioso, o jurídico na manutenção de práticas opressoras que submetem mulheres a um tipo de “lei do intercuro sexual”, segundo a qual “a mãe seria produzida ao mesmo tempo e no mesmo ato de intercuro sexual que cria o filho biológico”. A partir daí, não lhe seria mais facultado o direito da decisão sobre o próprio corpo, ou seja, o direito de “desfazer o que o homem fez”. Assim, uma justificativa apresentada como biológica passa a ter potencial para legitimar diferenças de poder supostamente naturais/essenciais entre mulheres e homens, e, mais, o poder dos homens sobre os corpos das mulheres, legitimando o estupro, a violência doméstica, o feminicídio, as limitações do direito de ir e vir e ser/atuar livremente na sociedade etc. (CARDOSO; VIEIRA, 2014; MAGALHÃES, 2009, 2010).

Estudar gênero é uma forma de compreender as relações sociais a partir de conceitos e representações em práticas sociais desenvolvidas entre as pessoas. Como se constroem as relações entre as pessoas, sejam elas do mesmo sexo ou de sexos diferentes, de idade, classe social, cor e raças iguais ou diferentes, é uma das preocupações centrais das pesquisas em que se tematiza o conceito de gênero e a compreensão ou juízo de valor que as pessoas têm sobre as outras a partir da anatomia sexual e conformação social. A tentativa de anulação de diferenças individuais, a imposição de um padrão e as representações sobre agentes sociais são, também, preocupações de estudo.

Conforme Louro (1992, p. 21), o conceito de gênero “serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, política”. Dirigir o foco para o caráter fundamentalmente social não implica desconsiderar a biologia, mas enfatizar a construção social e histórica do gênero produzida sobre as características biológicas. Cabe lembrar que relações de gênero e suas expressões situam-se no *continuum* entre masculino-feminino, frequentemente apagado discursivamente nas representações e estilos.

Como Grossi (1998, grifo nosso) destaca, todo indivíduo tem um núcleo de *identidade de gênero*, que é um conjunto de convicções pelas quais se considera socialmente o que é masculino ou feminino. A sexualidade, como campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos, é “[...] apenas uma das variáveis que configura a identidade de gênero em concomitância com outras coisas, como *os papéis de gênero* e o *significado social da reprodução*.” (GROSSI, 1998, p.12). De acordo com a autora, identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma determinada cultura.

Moore (2015) problematiza que a identidade de gênero é construída e vivida por indivíduos, que podem assumir múltiplas posições de sujeito dentro de uma gama de discursos e práticas sociais, levando em conta principalmente a experiência subjetiva da identidade, o fato físico de ser um sujeito num corpo e a continuidade histórica do sujeito, em que posições passadas tendem a sobredeterminar posições presentes de sujeito.

As questões de gênero, portanto, sendo socioculturalmente situadas e negociadas, mobilizam redes de poderes, práticas, agenciamentos, normas e saberes em lutas hegemônicas, parcialmente discursivas. A colonialidade do saber, do poder e do ser é parcialmente sustentada pelos discursos ideológicos produzidos e legitimados pelos dispositivos, organizados em redes de *ordens do discurso*, com sua função normativa e reguladora mobilizando mecanismos de organização e controle do social por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas (FOUCAULT, 2011; FAIRCLOUGH, 2003). A teorização sobre o dispositivo pedagógico, mencionada acima, pode nos auxiliar a refletir sobre como isso se processa em relação ao discurso pedagógico.

## **Gênero e sexualidade no discurso pedagógico**

Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p.151), o dinamismo da ordem do discurso, capaz de gerar novas articulações de discursos, gêneros e estilos, é que mantém a linguagem como um sistema aberto, mas também é “a fixidez da ordem do discurso que limita o poder gerativo da linguagem, impedindo certas conexões”. Assim, novas articulações de gêneros, discursos e estilos de diferentes ordens do discurso também contribuem para a construção de significados socioculturalmente situados e negociados.

Por isso, entende-se que o controle sobre as coisas na vida social (o saber sobre relações de gênero e sexualidade) opera nas relações com/sobre as outras pessoas (nos poderes reguladores das diretrizes educacionais e curriculares) bem como nas relações das pessoas consigo mesmas (nas relações éticas e identitárias como sujeitos morais atuando no mundo). Tal processo social possibilita certas conexões, como entre os discursos biológico-higienista, moral-tradicionista, religioso-radical, terapêutico, e o discurso pedagógico, e impede outras, como as conexões entre os discursos dos direitos humanos, dos direitos sexuais, da abordagem emancipatória e *queer*, questionadora dos processos de normatização da sexualidade, e o discurso pedagógico, nos termos das abordagens da educação sexual propostas por Furlani (2011).

A teorização sobre o dispositivo pedagógico, mencionada acima, pode nos auxiliar a refletir sobre como isso se processa em relação ao discurso pedagógico, que se organiza em torno de regras distributivas, recontextualizantes e avaliativas. Nas reflexões sobre o dispositivo de poder pedagógico, Bernstein (1996, p.195) propõe que o discurso pedagógico se organiza segundo três regras principais: distributivas, recontextualizantes e avaliativas. De maneira bem simplificada, pelas regras

- *distributivas*, o discurso pedagógico exerce o controle simbólico e a distribuição social “do que é pensável”, ou “impensável”, e “de quem pode pensar sobre”, definindo e distribuindo, assim, os conhecimentos que podem/devem circular na escola;

- *recontextualizantes*, o discurso pedagógico articula dois discursos principais: o discurso instrucional, ou seja, das pedagogias da transmissão e aquisição de conhecimento, nos currículos explícitos; e o discurso regulador, das pedagogias da construção de relações sociais e da ordem, no currículo implícito, e
- *avaliativas*, opera-se a transformação do discurso pedagógico em prática pedagógica, definindo as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento com base em tempos (idade), espaços (contextos) e textos (conteúdos) que são concretizados na escola.

O que se destaca no discurso pedagógico, para Chouliaraki e Fairclough (1999), é a sua propriedade recontextualizante, que desloca discursos de outras práticas e contextos originais e os realoca em sua própria prática, de acordo com seu princípio de distribuição, focalização, transmissão, controle e reordenamentos seletivos, sujeitos a visões de mundo particulares e a interesses especializados ou políticos dos agentes recontextualizadores (MAINARDES; STREME, 2010). São muitos os discursos, instituições, aparelhos, organizações, leis, regulamentos, decisões, medidas administrativas, conceitos científicos, enunciados, proposições filosóficas e morais que se articulam em torno das questões da sexualidade e da educação como estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles, nos termos de Foucault (2011).

Em termos da problemática discutida aqui, o controle sobre os conhecimentos e os *saberes* acerca da sexualidade e das relações de gênero do discurso pedagógico com seu princípio recontextualizante (discursos) é mediado pelas ações e relações de poder entre/sobre docentes, estudantes, governo progressista, tendências políticas conservadoras, movimentos sociais etc., materializadas em documentos legais e currículos explícitos e implícitos com *poderes* para regulamentar práticas (gêneros discursivos), assim como essas ações e relações entre/sobre pessoas pressupõem relações *éticas* consigo mesmo/a nas práticas e vivências identitárias e inter-subjetivas, como ser moral que atua no mundo com seu corpo (estilos).

Buscando retomar nossa história recente de modo bem sucinto, e simplificado, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados pelo Ministério da Educação no Brasil, com participação de agentes educadores e a sociedade civil, a partir de 1995 para “traçar um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta” e para orientar agentes professores sobre “[...] o significado do conhecimento escolar contextualizado e da interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.” (BRASIL, 2011), contemplando toda a educação básica.

Divulgados a partir de 1997 como uma coleção de documentos que apresentam parâmetros e orientações em relação ao cotidiano escolar e aos principais saberes que devem ser trabalhados nas diferentes fases escolares, oferecem subsídios para agentes educadores e para as instituições elaborarem seu próprio projeto educativo, o qual,



segundo as orientações dos PCN, deve estar sempre em construção em um processo contínuo de revisão e aperfeiçoamento.

Os PCN definem um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, com orientações para as áreas de conhecimento que formam a base nacional assim como um conjunto de seis temas transversais com proposta de metodologia para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático, tendo em vista o “compromisso com a construção da cidadania”, que “[...] pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política.” (BRASIL, 1998, p. 17). São eles: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual, esta contemplando uma perspectiva social da diversidade, integridade e dignidade do ser humano, conhecimento do corpo, sentimentos e afeto, dentre outros.

No regime político da democracia conforme assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), *cidadania* abrange “[...] os direitos civis (liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física, liberdade de associação) e os direitos políticos (eleger e ser eleito), sendo que seu exercício se expressa no ato de votar.” (BRASIL, 1998, p. 20). São, pois, temas de caráter social que devem ser incluídos no currículo de forma “transversal”, de modo a ser contemplado no interior das várias áreas de conhecimento. A proposta é que a interdisciplinaridade e a transversalidade superem a fragmentação disciplinar na escola e as práticas que, de maneira condenável, haviam afastado a escola das discussões de cunho político e social.

Como apresentam os PCN, tais temas foram definidos com base na urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e necessidade de favorecer a compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1998). Foram incorporados tendo em vista que o “[...] compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política.” (BRASIL, 1998, p. 17). Isso tudo considerando os fundamentos do Estado Democrático de Direito e os princípios que devem orientar a educação escolar, a resgatar:

[...] *dignidade da pessoa humana* (respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas); *igualdade de direitos* (garantia a todas as pessoas da mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania, considerando-se o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada; *participação* (noção de cidadania ativa, isto



é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público [...], e *co-responsabilidade* pela vida social (responsabilidade pelos destinos da vida coletiva incluindo poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não). (BRASIL, 1998, p 21).

Fundamentos estes que são mais objetivos a serem concretizados do que algo que, de fato, faça parte da nossa realidade, sobretudo a atual realidade social vivida no Brasil a partir do Golpe de Estado político-jurídico-midiático de 2016, pelo qual um conjunto de instituições e atores da direita que apoia o capitalismo financeiro global tomou o poder da Presidenta da República, no quarto mandato do partido político progressista que governava o Brasil desde 2003. Portanto, fazemos aqui uma breve explanação sobre aspectos específicos de um momento de crise, marcado por complexos processos sociais em andamento, no marco de uma ruptura dos avanços sociais e educacionais em curso no País.

Como discute Gomes (2016), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi, até junho 2016, o articulador do Sistema Nacional de Educação, com o propósito de servir de base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais de Educação. As metas do PNE (2014-2024) foram amplamente debatidas por diversas entidades, discutidas no CONAE 2010 e aprimoradas no Congresso Nacional, principalmente em 2011, quando as escolas públicas do Brasil receberam o Caderno pedagógico do “Projeto Escola Sem Homofobia”. Financiado pelo Ministério da Educação e implementado por organizações da sociedade civil com a orientação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, tinha como meta “[...] contribuir para o reconhecimento da diversidade de valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT.”

Em 2014, a iniciativa foi vetada devido à pressão de correntes políticas conservadoras que julgavam o material como “promíscuo e incentivador da homossexualidade”, o que, posteriormente, serviria de justificativa também para o veto da Meta 21 do PNE, que abarcava questões sobre raça, sexo, gênero e os indígenas. Em 2014, a Presidenta determinou que cada município legislaria sobre os temas, momento a partir do qual uma série de discursos conservadores emergem, sobretudo em 2015 e 2016, como parte da recrudescência da extrema direita no Brasil, liderada pelo capital especulativo global.

Conforme notícia Zinet (2015), na esteira dos debates sobre gênero e sexualidade, presentes nas elaborações dos Planos Municipais de Educação, em 2015 tramitavam no Congresso Nacional ao menos cinco projetos de lei que tinham como “objetivo interferir diretamente nos conteúdos abordados nas salas de aula, evitando a ‘doutrinação política e ideológica’”. Alguns dos projetos também propunham “coibir o ensino, nas escolas, daquilo que chamam de “ideologia de gênero” e outras formas de “ameaças à família”, na esteira do movimento “Escola sem Partido”, já vetada pelo Ministério Público, mas

que almejava combater o que considera um “processo de doutrinação ideológica dentro das escolas do ensino básico”.

Como apontou Thais Moya, representante da ONG Visibilidade LGBT, a exclusão da menção de gênero e sexualidade nos documentos (PNE e PME - Plano Municipal de Educação) poderia trazer várias consequências:

Sem discutir gênero nas escolas, não há prevenção ao machismo e suas violências. Sem discutir gênero e sexualidade, não se previne o assédio sexual, o estupro, a gravidez indesejada, o contágio de HIV, só para citar alguns exemplos. A cada 27 horas uma pessoa LGBT é brutalmente assassinada em nosso país [...]. Sem discutir a homofobia e a transfobia nas escolas, não combatemos o ‘bullying’ que milhares de crianças e adolescentes sofrem diariamente no ambiente escolar por não terem uma expressão de gênero dentro do padrão heteronormativo. Sem a discussão sobre esse tipo de violência de gênero, por exemplo, não combatemos a evasão escolar dessas pessoas, que diariamente têm sua humanidade ridicularizada e acabam desistindo de frequentar a escola, quando, infelizmente, não desistem da própria vida [...] (Thais Moya, apud PIOVEZAN, 2015, não paginado).

É nessa conjuntura que foi possível manter a “Orientação sexual” como tema transversal, cujos méritos apontam seus esforços para inserir o debate sobre sexualidade e gênero na escola, pela primeira vez na história do Brasil, e cujos desdobramentos necessários reforçam a urgência de retomar a discussão sobre relações de gênero nos currículos e programas educacionais, especificamente na *Base Nacional Comum Curricular*, em elaboração e discussão, a partir de um ponto de vista crítico, social, discursivo, político e moral, coerente com os princípios da pedagogia crítica que considera o impacto performativo do currículo explícito e implícito no saber, no poder e nas identidades (SILVA, 1999).

## **Reflexões sobre discurso, gênero e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Tal como formulada no seio da ADC, a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) considera que os elementos de ordens do discurso (discursos, gêneros, estilos) não são puramente linguísticos, mas categorias que atravessam a divisão entre o linguístico e o não linguístico, entre o discursivo e o não essencialmente discursivo (FAIRCLOUGH, 2003). O estudo dessas categorias na ADTO contempla simultaneamente *relações externas* (discursos, gêneros, estilos de uma ordem do discurso particular em relação às redes de ordens do discurso) em análises estruturais do discurso, e *relações internas* (traços semânticos, gramaticais, lexicais utilizados

em textos e sua relação com a prática social), em análises interacionais, na interface entre o social e o discursivo.

Com base nas metafunções da linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), entende-se que as principais maneiras como o discurso constitui e é constituído em práticas sociais estão, pois, ligadas aos principais significados do discurso: significado representacional (representação/saber), significado inter-acional (inter-ação/poder) e significado identificacional (identificação/ética). Embora a abordagem seja relacional, traços de relações semânticas, gramaticais e lexicais são, em princípio, associados ou a gêneros, ou a discursos, ou a estilos particulares, como buscamos ilustrar:

**Quadro 1** – Abordagem relacional para análise de textos como eventos sociais

Abordagem relacional para análise de textos como eventos sociais				
Eixos ontológicos de Foucault	Participação do discurso nas práticas sociais	Momentos de ordens do discurso	Principais significados do discurso	Principais significados e formas textuais/categorias linguístico-discursivas
Eixo do poder	Modos de agir e interagir	Gêneros	Significado acional/relacional	Intertextualidade (ironia, pressuposição), estrutura genérica, cadeias de gênero, intergenericidade, controle interacional, relações semânticas/gramaticais, coerência, funções da fala, tipos de troca, modo gramatical, valor da informação em imagens etc.
Eixo do saber	Modos de representar e projetar aspectos do mundo	Discursos	Significado representacional	Interdiscursividade, seleção lexical, significado de palavras, representação de atores sociais e de eventos por meio da transitividade (seleção de processos, participantes, circunstâncias), estrutura visual (narrativa, conceitual) etc.
Eixo do ser	Modos de ser e de identificar	Estilos	Significado identificacional	Sistema de avaliatividade (atitude, engajamento e gradação), metáforas, presunções valorativas, modalidade (epistêmica, deôntica/categórica, modalizada), contato visual em imagens, linguagem corporal, pronúncia e outros traços fonológicos, de vocabulário etc.

Fonte: Elaboração própria.

Sempre lembrando que a abordagem é relacional, ou seja, que tudo acima está em relação dialética/transformacional, certos significados e formas textuais podem nos dizer mais sobre um aspecto específico na relação entre o discursivo e o não essencialmente discursivo na prática social. Como detalhado em Vieira e Resende (2016), gêneros

discursivos são, em princípio, realizados nos significados e formas acionais de textos: intertextualidade, estrutura genérica, cadeias de gênero, intergenericidade, controle interacional, relações semânticas/gramaticais, coerência, funções da fala, tipos de troca, modo gramatical, valor da informação em imagens etc.

Discursos particulares são, em princípio, realizados nos significados e formas representacionais de textos: interdiscursividade, seleção lexical, significado de palavras, representação de atores/atrizes sociais e de eventos por meio da transitividade (seleção de processos, participantes, circunstâncias), estrutura visual (narrativa, conceitual) etc.

Estilos/identidades, por fim, são, em princípio, realizados nos significados e formas identificacionais de textos: sistema de avaliatividade (atitude, engajamento e gradação), metáforas, presunções valorativas, contato visual em imagens, linguagem corporal, pronúncia e outros traços fonológicos, vocabulário etc. Isso não impede que a categoria linguístico-discursiva da intertextualidade, por exemplo, lance luz sobre questões identificacionais, já que as seleções e articulações de vozes podem mostrar posicionamentos particulares, subjetivos, de proximidade ou distanciamento de outras vozes e posicionamentos sociais, como forma de ser e atuar no mundo.

Como nosso interesse aqui está mais nos aspectos representacionais da construção dos conceitos de sexualidade e de gênero em um documento oficial em vigência no Brasil (ainda que consequentemente estejamos também ocupadas com os poderes e identidades constituídos por esses saberes), buscamos analisar nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, volume 10 sobre “Orientação Sexual”, como esses conceitos são construídos.

Como sintetizam Resende e Ramalho (2009), um mesmo texto pode articular diferentes discursos, em relações de cooperação, negociação, silenciamento e competição, o que pode ser visto como um processo de *interdiscursividade*. As relações estabelecidas entre diferentes discursos podem ser de diversos tipos, a exemplo das relações estabelecidas entre pessoas (discursos podem complementar-se ou podem competir um com o outro, em relações de dominação), dado que os discursos constituem parte do recurso utilizado por atores sociais ou grupos para se relacionarem, cooperando, competindo, negociando, dominando.

Importante retomar, com Fairclough (2003, p. 130), que “[...] quando diferentes discursos entram em conflito e discursos particulares são contestados, o que é centralmente contestado é o *poder desses sistemas semânticos pré-construídos de gerar visões particulares do mundo* e seu efeito performativo para sustentar ou refazer o mundo à sua imagem.” No caso do dispositivo pedagógico, o que está em jogo aqui é o controle simbólico e a distribuição social do que é definido e legitimado como conhecimento sobre “sexualidade”, articulando o discurso instrucional e o regulador na prática pedagógica (RAMALHO, 2012). A universalização e o acesso discursivo de representações particulares são importantes instrumentos de lutas hegemônicas, já que uma das formas de se assegurar temporariamente a hegemonia consiste em disseminar uma perspectiva de mundo particular (um saber) como se fosse a única possível, consensual, legítima e aceitável (VIEIRA; RESENDE, 2016).

Tendo esses aportes teórico-metodológicos sociais e discursivos em vista, passamos para uma aproximação analítica dos PCN, com foco no Volume 10, dedicado ao tema transversal Orientação sexual (BRASIL, 1997), por se tratar de uma parte fundamental na apresentação do tema no Brasil.

## **Representação de atores sociais**

Segundo Vianna e Unbehaun (2004), desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, vários esforços têm sido feitos no sentido de sugarir através de instrumentos jurídicos reformas e mudanças na educação básica. Dentre estas reformas, está a promulgação do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, e o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que será discutido. Os dois textos anteriores, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases, não fazem menção às questões relativas a gênero e sexualidade. São justamente os PCN que marcam a introdução do tema, através da inclusão de cadernos com temas transversais, entre os quais, a Orientação Sexual (BRASIL, 1997).

Ainda segundo Vianna e Unbehaun (2004), os PCN são o primeiro texto jurídico na ordem de textos normativos que regulam a educação no Brasil a desvelarem a questão de gênero. No entanto, a questão é desvelada, ainda de maneira sutil e tímida, mas não aprofundada, restrita a uma visão binária e, por vezes, essencialista. É inovadora a inclusão como eixo central da educação escolar o exercício da cidadania e de temas que visam a resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social.

Ao longo da “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997, v. 1), há menções a questões de gênero como a comparação do tempo médio de estudos de meninos e meninas e o uso equivocado do termo “gênero” ao invés do termo “sexo”, como exemplificamos:

## Exemplo 1

**Tabela 1: Número médio de anos de estudos; Brasil 1960 a 1990**

	1960	1970	1980	1990
<b>Gênero</b>				
Mulher	1,9	2,2	3,5	4,9
Homem	2,4	2,6	3,9	5,1
<b>Cor</b>				
Preto	0,9	...	2,1	3,3
Pardo	1,1	...	2,4	3,6
Branco	2,7	...	4,5	5,9
Amarelo	2,9	...	6,4	8,6
<b>Regiões</b>				
Nordeste	1,1	1,3	2,2	3,3
Norte/Centro-Oeste	2,7	0,9	4	...
Sul	2,4	2,7	3,9	5,1
Sudeste	2,7	3,2	4,4	5,7

Fonte: Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996; PNUD/IPEA, Brasília, 1996.

Fonte: Brasil (1997, v.1, p. 21).

## Exemplo 2

A mídia, nas suas múltiplas manifestações, e com muita força, assume relevante papel, ajudando a moldar visões e comportamentos. Ela veicula imagens eróticas, que estimulam crianças e adolescentes, incrementando a ansiedade e alimentando fantasias sexuais. Também informa, veicula campanhas educativas, que nem sempre são dirigidas e adequadas a esse público. Muitas vezes também moraliza e reforça preconceitos. Ao ser elaborada por crianças e adolescentes, essa mescla de mensagens pode acabar produzindo conceitos e explicações tanto errôneos quanto fantasiosos. (BRASIL, 1997, v. 10, p. 292).

Aqui há um conflito com a representação anterior do termo sexualidade, que foi apresentado como algo que “afloresce” em todas as idades, natural, pois se é natural, por que haveria de existir um vocabulário autorizado a falar no tema? Há um pressuposto de que existiriam duas sexualidades: a da criança, que não deve ser “erotizada e fantasiosa”, e a do adulto, que poderia ser. A mídia é representada como um ator antagonista contra o qual a escola teria que lutar, para “corrigir” (já que “errôneos”) os conceitos, as explicações e as condutas “desviantes” em relação à sexualidade. Há uma atribuição de culpa e responsabilidade a outras instituições sociais, neste caso a mídia, e uma desresponsabilização consequente da escola.

A sexualidade, quando recontextualizada no contexto escolar, passa a ser representada/ressignificada no texto como “orientação sexual”. Neste momento, vários discursos higienizadores e biologizantes são acionados para legitimar a necessidade de incluir a temática no currículo escolar. A sexualidade, afirma-se, estaria ligada à “vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar” e o trabalho com a “Orientação Sexual” articula-se com a “promoção da saúde”:

### Exemplo 3

Se a escola deseja ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário reconhecer que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que englobe as diversas dimensões do ser humano. O trabalho sistemático de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, também, com a promoção da saúde das crianças, dos adolescentes e dos jovens. A existência desse trabalho possibilita a realização de ações preventivas das doenças sexualmente transmissíveis/Aids de forma mais eficaz. Diversos estudos já demonstraram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre esse assunto. Inúmeras pesquisas apontam também que apenas a informação não é suficiente para favorecer a adoção de comportamentos preventivos. (BRASIL, 1997, v. 10, p. 293).

Como aprofundamos adiante, os discursos sobre a sexualidade são hibridizados com os da promoção da saúde para a criação de um novo discurso, o da necessidade da educação no tema “Orientação Sexual” em pauta. Há apresentação do discurso legitimador da autoridade científica com uso de generalização em “diversos estudos” e o reiterado uso do termo *prevenção* e derivados (condutas preventivas e comportamentos preventivos), ou seja, associa-se a sexualidade à prevenção de doenças e de “comportamentos indesejados”, desestabilizando, novamente, o conceito da sexualidade como algo natural, mas suspendendo o debate sobre implicações das relações de gênero na vida social, a exemplo de padrões sexuais e comportamentais que contrariam a heteronormatividade.

No tópico de Orientação Sexual a temática de gênero ganha relevo. Assumem-se como objetivos “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino” (BRASIL, 1997, v.10, p. 144 e p.146). Há nessas detalhadas referências o compromisso com uma formação voltada para a promoção de relações interpessoais dotadas de significados não discriminadores, privilegiando-se a articulação do conteúdo

do bloco concernente ao gênero “com as áreas de História, Educação Física e as situações de convívio escolar” (BRASIL, 1997, v.10, p.145).

No entanto, como resultado da dinâmica social, de suas possibilidades e constrangimentos, a estratégia discursiva adotada pelo documento é a de binarizar o conceito de gênero, privilegiando as identidades masculina e feminina somente, como identidades gerais, homogêneas e aceitas como identidades padrão no processo educacional. Ou seja, o trabalho com gênero e sexualidade estaria, assim restrito ao âmbito das relações heterossexistas e heteronormativas, excluindo-se, pois, as diversidades de identidades que emergem nas relações sociais, o que um futuro texto oficial que norteia os parâmetros da educação em nosso país poderia fazer diferente.

### **Seleção lexical e relações semânticas das co-ocorrências de palavras**

A palavra “sexualidade”, como mencionado na subseção anterior, é bastante recorrente ao longo do documento. Partiremos das categorias propostas por Pardo Abril (2013) e Fairclough (2003), da seleção lexical e das relações semânticas de co-ocorrência para explicar os sentidos construídos para a palavra na construção do discurso instrucional e regulador dos PCN.

Retomando brevemente, segundo Fairclough (2003, p. 213), relações semânticas de co-ocorrência (*collocations*, no original) são padrões mais ou menos habituais de co-ocorrência entre palavras. O autor aponta como exemplo no inglês o termo “*poor old*”, que é uma combinação frequente de duas palavras que assumem um significado e é mais frequente que “*poor young*”, por exemplo. Os estudos desses padrões, afirma, são bem consolidados em pesquisas de *corpus*, em especial os que trabalham com uma extensão grande de corpora de textos, como é o nosso caso, a despeito do recorte dos dados necessário aqui. Auxiliam, conforme apontado por Pardo Abril, “a explicar os modelos de contexto, já que as expressões predecessoras e sucessoras portam conhecimento sociocultural, crenças, opiniões e emoções sobre o que se representa, e, nessa medida, permitem reconhecer relações entre discurso e os condicionamentos sociais” que determinam o tema em foco. Vejamos a análise da ocorrência da palavra “sexualidade” e os co-textos a ela associados nos PCN:



**Tabela 1** – Ocorrências da palavra “sexualidade”, no Caderno 10 dos PCN – Orientação sexual, quantificados em NVivo

<b>Palavra</b>	<b>Extensão</b>	<b>Contagem</b>	<b>Percentual Ponderado (%)</b>	<b>Palavras similares</b>
sexualidade	11	100	1,09	sexualidad
sexual	6	79	0,86	sexuais
alunos	6	70	0,76	aluno, alunos
escola	6	62	0,67	escolas
corpo	5	59	0,64	corpos
orientação	10	58	0,63	orientado
crianças	8	57	0,62	criança
trabalho	8	49	0,53	trabalhos
questões	8	41	0,45	questão
professor	9	39	0,49	professores
conteúdos	9	36	0,39	conteúdos
diferentes	10	36	0,39	diferentes
Aids	4	32	0,35	AIDS
respeito	8	30	0,33	respeito
informações	11	28	0,30	informações
relação	7	28	0,30	relações
sexo	4	26	0,28	sexos
comportamentos	14	23	0,25	comportamento
educação	8	23	0,25	educação
espaço	6	22	0,24	espaços
manifestações	13	22	0,24	manifestações
doenças	7	20	0,24	doenças
humano	6	20	0,22	Humanos
relações	8	20	0,22	relações
mulheres	8	19	0,21	mulher
educador	8	18	0,20	educador
gênero	6	18	0,20	gêneros
vida	4	18	0,20	vida
conhecimento	12	17	0,18	conhecimentos

**Fonte:** Elaboração própria.

Na Tabela 1, vemos a alta recorrência da palavra “sexualidade” no documento. Foi feita uma varredura em todo documento e, entre as 30 palavras mais frequentes, a com maior percentual foi “sexualidade”. Ao analisar os demais termos, percebemos que orientação, AIDS e doenças também tiveram uma frequência alta, o que reforça nossa discussão anterior sobre a associação do discurso referente à sexualidade com um discurso médico biologizante e de associação do termo com aspectos de cuidados biológicos do corpo.

**Tabela 2** – Frequências no *corpus* do Caderno 10 dos PCN – Orientação sexual

Alta Frequência		Baixa Frequência	
Unidade Léxica	Frequência	Unidade Léxica	Frequência
Sexualidade	100	Mulheres	19
Sexual	79	Educador	18
Alunos	70	Gênero	18
Escola	62	Vida	18
Corpo	59	Conhecimento	17

**Fonte:** Elaboração própria.

Uma vez identificada como a palavra com maior ocorrência no documento, é relevante observar quais são os co-textos predecessores e sucessores que circundam essa unidade léxica de alta frequência, uma vez que esses co-textos contribuem para configurar os sentidos que as unidades léxicas vão assumindo ao longo do documento. A seguir, apresentamos um quadro com todos os co-textos associados à palavra “sexualidade”, no trecho do *corpus* que estamos ilustrando:

**Quadro 2** – Co-ocorrências da unidade léxica “sexualidade” na Justificativa para o tema transversal Orientação sexual, Caderno 10 dos PCN

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-	sexualidade	se considerar a como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano.
O tratamento da	sexualidade	nas séries iniciais visa permitir ao aluno encontrar na escola um espaço de informação e de formação, no que diz respeito às questões referentes ao seu momento de desenvolvimento e às questões que o ambiente coloca.

A discussão sobre a inclusão da temática da	sexualidade	no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo.
A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da	sexualidade	nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS1) entre os jovens.
As manifestações de	sexualidade	aflorem em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola.
O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de determinados valores associados à	sexualidade	que a criança apreende.
Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais construirá sua	sexualidade	na infância.
Há programas jornalísticos/científicos e campanhas de prevenção à AIDS que enfocam a	sexualidade,	veiculando informações dirigidas a um público adulto.
As crianças também os assistem, mas não podem compreender por completo o significado dessas mensagens e muitas vezes constroem conceitos e explicações errôneas e fantasiosas sobre a	sexualidade.	

Não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a	sexualidade	no espaço escolar; ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles.
Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua	sexualidade	fora dela.
Há também a presença clara da	sexualidade	dos adultos que atuam na escola. Pode-se notar, por exemplo, a grande inquietação e curiosidade que a gravidez de uma professora desperta nos alunos.
Sabe-se que as curiosidades das crianças a respeito da	sexualidade	são questões muito significativas para a subjetividade na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber.
Se a escola que se deseja deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para uma	sexualidade	ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto.
As informações corretas aliadas ao trabalho de auto-conhecimento e de reflexão sobre a própria	sexualidade	ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas.

**Fonte:** Elaboração própria.

Nota-se nos dados a criação de uma rede conceitual (PARDO ABRIL, 2013) organizada como uma narrativa sócio-histórica sobre o que vem a se constituir como “sexualidade” no discurso de governança pedagógico dos PCN, que se limita aos discursos biológico-higienista, moral-tradicionalista e terapêutico, que, desejavelmente, não inclui o discurso religioso-radical mas que ainda não toma como efetiva e legítima a abertura para o discurso dos direitos humanos, dos direitos sexuais e da abordagem emancipatória e *queer*.

Os termos antecessores revelam quais são as principais ações que se desenvolvem em torno da sexualidade: “tratar”, “incluir” e “discutir”. Todas, inclusive, aparecem

no texto sob a forma das nominalizações: “tratamento”, “discussão” e “inclusão”, revelando o baixo comprometimento com um valor de verdade na ação na construção deste discurso. Os termos “construir” e “construção” também são usados, além de “demanda”. A partir dessa construção semântica básica (PARDO ABRIL, 2013), percebe-se que se elaboram esquemas fundacionais expressos como uma equação em que o objeto representado é definido por um conjunto de categorias, de conceitos e de relações. Isso implica que a sexualidade, segundo o documento, deve ser tratada, discutida e incluída por um ator invisibilizado e, por estar em construção, não é algo materializável, ou seja, há uma estratégia de fragmentação deste objeto que demanda algo sem que saibamos a quem esta demanda é orientada.

Os elementos sucessores confirmam a análise de que a sexualidade estaria relacionada a fenômenos naturais e biológicos, já que é representada como algo que aflora” e que é “apreendido” de forma natural. A palavra “sexualidade” é frequentemente substituída por “Orientação Sexual”. A palavra “sexual” é a segunda de maior recorrência no documento. Em algumas passagens do documento, o termo “sexual” não é usado em co-ocorrência com o termo “orientação”, como são os casos de “contato”, “abuso”, “educação”, “relacionamento”, “prazer”, “violência”, que, em algumas ocorrências, relacionam sexualidade a atributos negativos, indesejáveis no contexto social ou escolar. A seguir, tal como foi ilustrado com o conceito de “sexualidade”, apresentamos um quadro com os co-textos do termo “Orientação Sexual”:

**Quadro 3** – Co-ocorrências do termo “Orientação sexual” na Justificativa para o tema transversal Orientação sexual, Caderno 10 dos PCN

Ao tratar do tema	orientação sexual	busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano
A primeira parte deste documento justifica a importância de se incluir	orientação sexual	como tema transversal nos currículos, isto é, discorre sobre o papel e a postura do educador e da escola, descrevendo, para tanto, as referências necessárias a melhor atuação educacional ao se tratar do assunto, trabalho que se diferencia do tratamento da questão no ambiente familiar.
A princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a	orientação sexual	nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre esse assunto em casa.

Uma pesquisa do Instituto DataFolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de	orientação sexual	nos currículos escolares.
O trabalho sistemático e sistematizado de	orientação sexual	dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes.
O trabalho de	orientação sexual	também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas.

**Fonte:** Elaboração própria.

No quadro 3, os termos antecessores revelam quais são os principais processos que se desenvolvem em torno da Orientação Sexual: novamente “tratar”, “incluir” e “reinvindicar”. A palavra “trabalho”, no entanto, é nova, e revela uma rede conceitual criada ao redor de “Orientação Sexual” com caráter mais formal, de um trabalho a ser desenvolvido em um local bem delimitado: a escola. A palavra “escola” é um locativo predecessor usado reiteradas vezes, além de “currículo”, “currículo escolar”. Diferentemente da “sexualidade” realizada em diversos locais e por diversos atores, a “Orientação Sexual” pertence ao campo escolar e curricular, sendo matéria reivindicada como tema curricular a ser “trabalhado” nos currículos e em sala de aula.

Dessa forma, o documento tece uma legitimação da sexualidade, que passa, então, a ser recontextualizada no discurso pedagógico como “Orientação sexual”, representando, portanto, um discurso particular sobre como a sexualidade deve ser transformada em prática pedagógica no contexto da escola, com inclinação mais restrita ao conhecimento legitimado biológico-higienista e terapêutico e à abordagem moral-tradicionalista.

## Conclusão

A despeito do que ainda é preciso desenvolver no Brasil como parâmetros para processos educacionais que incluam questões sobre sexualidade e relações de gênero, na esteira do que ilustramos aqui, também é preciso destacar os avanços possibilitados pela inclusão deste tema em 1997 nos documentos oficiais norteadores da educação brasileira, tal como apontamos na seção 2.

Hoje vivemos um momento de lutas hegemônicas em que estratégias de relações de força sociais e discursivas têm sustentado a defesa da supressão total do conceito de “gênero” nos documentos pedagógico-curriculares. E isso é feito por meio da sustentação de uma rede de discursos hegemônicos, em torno do discurso central religioso-radical, que opera um deslocamento do significado de “ideológico” (ou seja, de sentidos necessariamente favoráveis a assimetrias de poder e processos de dominação, conforme THOMPSON, 2002) para construir o suposto problema da “ideologia de gênero e outras formas de ameaças à família”, que tenta frear as conquistas em andamento sobre o tema, possibilitadas também pelos PCN.

Tal postura religioso-radical, no entanto, fere diretamente fundamentos do Estado Democrático de Direito, e os princípios que devem orientar a educação escolar comprometida com a cidadania, tais como respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas; garantia a todas as pessoas da mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania, considerando-se diferenças étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas; *co-responsabilidade* pela vida social (BRASIL, 1998, p 21). Por outro lado, nessa luta hegemônica por estabilizar o que é conhecimento escolar legítimo nos campos da sexualidade e das relações de gênero, têm emergido relevantes práticas e agenciamentos locais de resistência.

Um exemplo local que trazemos aqui é o caso do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL, 2014), vinculado e subordinado aos PCN mas que traz novos paradigmas e novos discursos à luz e amplia o debate o que diz respeito aos conceitos de gênero e sexualidade. Traz, nos oito Cadernos que compõem o currículo, à exceção do caderno voltado para a Educação Profissional e a Distância, as temáticas relativas a gênero, sexo e sexualidade, às vezes de maneira mais marcada e evidente, outras de maneira mais discreta, mas em direção ao desenvolvimento do tema nas áreas de Ciências Humanas como componentes essenciais às relações sociais. Ainda, com base nesses mesmos pressupostos, a Secretaria de Educação do Distrito Federal tem promovido outras iniciativas, tal como as oficinas do Cine-Diversidade, e algumas escolas da educação infantil, por exemplo, já comemoram mais o “Dia dos pais”, ou o “Dia das mães”, mas sim o “Dia da família”, como tivemos a oportunidade de conhecer em campo. Iniciativas locais que, impulsionadas pela discussão do tema, podem favorecer a formação crítica e cidadã na escola, em que a sexualidade e as questões de gênero são tratadas sob a perspectiva da diversidade/pluralidade, evitando a discriminação de gênero, as violências fundadas no discurso biologizante e heteronormativo, o sexismo, o capacitismo, o protagonismo masculino em sala de aula (GONZALEZ, 2013), dentre outros problemas fundamentais que exigem tomada de posição urgente na vida social, como preconizam os PCN.

E, por certo, uma postura política e moral que visa superar relações de dominação sustentadas no controle do gênero e da sexualidade inclui o debate sobre a função do discurso na manutenção dessas assimetrias de poder. Práticas e estratégias (e a escola

é espaço fundamental para isso) de conscientização linguística crítica podem ajudar a desvelar e a problematizar os efeitos sociais opressores e geradores de sofrimento da disseminação e legitimação dos discursos ideológicos que produzem e sustentam dualismos de valor assimétricos.

VIEIRA, V.; GONZALEZ, C. Lexical selection and semantic relations of co-occurrences of gender and sexuality in “Parâmetros curriculares nacionais”. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.1, p.153-180, 2019.

- *ABSTRACT: Fulfilling our scientific and political commitment with a critical explanation, in situated social practices, of ways of acting and relating (as inter-actions); systems of knowledge (as representations), as well as ways of identifying and identifying identity (as identifications) in terms of power-knowledge-subjectivities in gender relations, we discuss here an aspect of the complex ongoing social process of construction of the concepts of “social gender” and “sexuality” in national political-pedagogical policies, specifically, here, in the “Parâmetros Curriculares Nacionais”. We conclude that there are social actors such as family and a school who are negatively assessed and sexuality and gender are taken as a unique and indistinct concepts.*
- *KEYWORDS: Gender. Sexuality. PCN. Pedagogical discourse. Lexical selection. Relations of co-occurrences.*

## REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27 jul. 2016.

BANDEIRA, L.; ALMEIDA, T. Bioética e feminismo: um diálogo em construção. **Revista Bioética**, Brasília, v.16, n.2, p. 173-189, 2008.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Os parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1997. v.1 e v.10.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CARDOSO, I.; VIEIRA, V. A mídia na culpabilização da vítima de violência sexual: o discurso de notícias sobre estupro em jornais eletrônicos. **EID&A: Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 7, p. 69-85, dez. 2014. Disponível em: [http://uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista7/eid&a\\_n7\\_05\\_iv.pdf](http://uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista7/eid&a_n7_05_iv.pdf). Acesso em: 21 jun. 2016.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburg: Edinburg University, 1999.

DIAS, D. Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 43, p. 475-497, jul./dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332014000200475&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000200475&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 abr. 2016.

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

FELIPE, S. T. A perspectiva ecoanimalista feminista antiespecista. *In*: STEVENS, C.; OLIVEIRA, S. R.; ZANELLO, V. (org.). **Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas**. Florianópolis: Mulheres, 2014. p. 52-73.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução e Organização Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

GOMES, M. C. A. Agência e poderes causais: analisando o debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual no plano decenal de educação – Brasil. **Polifonia**, Cuiabá, v. 23, n. 33, p. 89-109, jan./jun. 2016.

GONZALEZ, C. **Identidade de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para superação da heteronormatividade**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GONZALEZ, C. **Identidade de gênero no espaço escolar**: o empoderamento feminino através do discurso. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GONZALEZ, C.; VIEIRA, V. A mulher como alvo de campanhas publicitárias: uma análise semiótico-social das campanhas Nesfit, da Nestlé. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.15, n. 3, p. 347-365, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n3/1518-7632-ld-15-03-00347.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GROSSI, M. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, p. 1-18, 1998.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In*: HARAWAY, D.; KUNZRU, H.; TADEU, T. (org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica: 2000. p. 39-129.

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 1992.

MACHADO, L. Z. **Feminismo em movimento**. São Paulo: Francis, 2010.

MAGALHÃES, I. Discurso e identidades: exotismo e domínio violento. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 11, n.1, p. 13-37, 2010.

MAGALHÃES, I. Gênero e discurso no Brasil. **Discurso & Sociedad**, Barcelona, v. 3, p.714-737, 2009.

MAINARDES, J.; STREME, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.1, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24114/17092>. Acesso em: 12 abr. 2015.

MILLS, S.; MULLANY, L. **Language, gender and feminism**: theory, methodology and practice. London: Routledge, 2011.

MIÑOSO, Y. E.; CORREAL, D. G.; MUÑOZ, K. O. (ed.). **Tejiendo de otro modo**: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Popayán: Universidad del Cauca, 2014.

MOORE, H. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 14, p. 13-44, jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635341/3140>. Acesso em: 29 jul. 2016.

MOREY, M. Introdução: la cuestión del método. *In*: FOUCAULT, M. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Organización Miguel Morey. Barcelona: Paidós, 1995. p. 9-44.

PARDO ABRIL, N. **Como hacer análisis crítico del discurso**: una perspectiva latinoamericana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2013.

PEREIRA, P. P. G. Corpo, sexo e subversão: reflexões sobre duas teóricas queer. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 499-512, jul./set. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832008000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 ago. 2016.

PIOVEZAN, S. **Metas para área da educação ignoram questões de gênero e geram polêmica**. **G1**, São Carlos, 26 jun. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/06/metas-para-area-da-educacao-ignoram-questoes-de-genero-e-geram-polemica.html>. Acesso em: 30 jun. 2016.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

RAMALHO, V. ‘Viva sem menstruar’: representações da saúde na mídia. *In*: SATO, D.; BATISTA JÚNIOR, J. R. (org.). **Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil**: uma homenagem à Izabel Magalhães. Campinas: Pontes, 2013. p. 231-255.

RAMALHO, V. Ensino de língua materna e análise de discurso crítica. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 178-198, jan./jun. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732012000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000100011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 ago. 2016.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

ROSENDO, D. **Sensível ao cuidado**: uma perspectiva ética ecofeminista. Curitiba: Prismas, 2015.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da Educação Básica**. [Brasília]: SINPRO, 25 jan. 2014. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica/>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução e organização Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIEIRA, V.; DIAS, J. de F. Análise de discurso crítica e filosofia da meta-realidade: reflexões sobre ética e identidades. **Polifonia**, Cuiabá, v. 23, n. 33, p. 51-69, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3862/2654>. Acesso em: 15 jul. 2016.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016.

ZINET, C. Projeto de lei prevê prisão de docente que falar sobre “ideologia de gênero”. **Educação Integral**, 2015. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/projetodeleipreveprisaoededocentequefalarsobreideologiadegenero/>. Acesso em: 15 jun. 2016.

Recebido em 10 de setembro de 2017

Aprovado em 29 de abril de 2018

# O LUGAR DA FONÉTICA/FONOLOGIA DO PORTUGUÊS EM DOCUMENTOS OFICIAIS PORTUGUESES DO ENSINO BÁSICO

Siane Gois Cavalcanti RODRIGUES\*  
Cristina Manuela SÁ\*\*

- **RESUMO:** A Nomenclatura Gramatical em vigor em Portugal até 2003 datava de 1967. Em 2007, instituiu-se uma nova terminologia linguística, por meio da publicação do Dicionário Terminológico (DT). Tal dicionário resultou da revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, analisada neste estudo. Em 2015, outro importante documento entrou em vigor: o Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico e Secundário (PMCPEB). Considerando a importância da Fonética e da Fonologia para a reflexão sobre a língua e para a ampliação dos saberes linguísticos dos alunos, e levando em conta o fato de, tradicionalmente, essas áreas fazerem-se pouco presentes no currículo escolar português (VELOSO, 2006), os objetivos desta pesquisa foram: analisar o espaço ocupado pela Fonética e pela Fonologia no PMCPEB, no 3º ciclo do Ensino Básico<sup>1</sup> e analisar se os verbetes da revisão da TLEBS contemplam os conteúdos desses campos previstos pelo PMCPEB. O estudo fundamentou-se em Cagliari (2009), Veloso (2006), Veloso e Rodrigues (2002) e evidenciou que essas disciplinas têm escasso lugar no PMCPEB; que os verbetes constantes da revisão da TLEBS não abrangem todos os conteúdos previstos pelo PMCPEB para essas áreas e que há erros terminológicos e imprecisão teórica na composição dos verbetes investigados.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Fonética. Fonologia. Ensino de Língua Portuguesa. Currículo. Ensino Básico.

## Introdução

Até o ano de 2003, a terminologia linguística em vigor para o ensino da língua portuguesa nos Ensinos Básico e Secundário de Portugal datava de 1967. Naquele ano, uma equipe de linguistas a redefiniu, atendendo à solicitação do Ministério da Educação

---

\* Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Artes e Comunicação, Recife, PE - Brasil. Departamento de Linguagem. sianegois@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0002-5263-2670.

\*\* Universidade de Aveiro (UA), Departamento de Educação e Psicologia, Aveiro - Portugal. Investigador da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Governo. cristina@ua.pt. ORCID: 0000-0002-8768-661X.

<sup>1</sup> O 3º ciclo do Ensino Básico português equivale, no Brasil, ao 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

e com caráter de experiência pedagógica, por meio de um documento intitulado *Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário* (TLEBS), o qual foi homologado pela Portaria nº 1488/2004 (LISBOA, 2004). Tal iniciativa foi justificada

[...] pela necessidade, largamente partilhada pelos especialistas e pelos próprios professores, de corrigir os erros terminológicos e de superar a desatualização da nomenclatura gramatical portuguesa, aprovada pela Portaria n.º 22 664, de 28 de Abril de 1967. (LISBOA, 2007a, p. 2476).

Segundo a Portaria de 2004 acima referida, a testagem da TLEBS dar-se-ia no decorrer de três anos letivos e se iniciou no de 2004/2005. Ao término de tal experiência, a previsão era que a TLEBS entrasse definitivamente em vigor no país, ainda que a mesma Portaria tenha previsto o acréscimo de possíveis alterações decorrentes dos resultados da referida testagem. Entretanto, por ocasião do seu lançamento, o documento foi alvo de inúmeras críticas de educadores, linguistas e intelectuais, que apontaram fragilidades e lacunas de diversas ordens em sua formulação. Em janeiro de 2007, uma petição contra o documento, que contou com 8.132 assinaturas, foi endereçada às instâncias públicas competentes (Presidência da República e da Assembleia da República, bem como Ministério da Educação). A seguir, reforçando tal movimento, um grupo de 51 professores universitários enviou uma carta ao Ministério da Educação, onde solicitava a suspensão da referida terminologia linguística.

No entanto, o que ensejou a publicação da Portaria 476/2007 (LISBOA, 2007a), que determinou que a TLEBS fosse objeto de revisão científica e de adaptação pedagógica, foram, segundo o afirma o próprio documento, inadequações terminológicas e generalizações científicas verificadas no decorrer da experiência piloto vivenciada no ano letivo de 2005-2006 em 14 agrupamentos e 8 escolas do Ensino Básico. Assim, o referido documento passou pela supramencionada revisão, sob a coordenação da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, com a colaboração de especialistas.

A Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (doravante RTLEBS) (LISBOA, 2008) foi finalizada em 2007 e consubstancia a relação de verbetes que compõem o Dicionário Terminológico (DT) (LISBOA, [200-], ao qual deu origem. O DT é ferramenta *on-line* destinada aos professores do Ensino Básico e Secundário, que determina os termos a serem empregados no ensino da língua portuguesa. Considerando que o referido dicionário reproduz os princípios teóricos, a hierarquia de termos e os verbetes constantes na RTLEBS, optamos por analisar, nesta pesquisa, este último documento<sup>1</sup>, pois a sua natureza linear facilitou a coleta dos dados.

A RTLEBS apresentou uma lista mais reduzida de termos (correspondendo a apenas 40% do número constante da primeira lista), na qual se encontram aqueles

---

<sup>1</sup> O DT *on-line*, dada a sua natureza hipertextual, não se organiza linearmente, de maneira que ao leitor cabe definir as estratégias de busca e de pesquisa que lhe são convenientes.

considerados pelos autores mais prováveis de serem mobilizados no contexto do ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

A despeito das críticas à versão primeira da TLEBS, Veloso (2006) avaliou aquele documento positivamente, ao analisar o lugar nele reservado à Fonética e à Fonologia. O autor enfatizou a sua satisfação ao perceber, em termos quantitativos, a presença de destaque dessas áreas na TLEBS (LISBOA, 2004) então em vigor, em comparação com a Nomenclatura Gramatical de 1967, em uso até o ano de 2003. De cerca de 70 entradas, constantes deste documento, passou-se a 113, naquele, num contexto em que, tradicionalmente, a Morfologia e a Sintaxe sempre gozaram de mais espaço, o que faz, segundo o autor, com que os estudantes do Ensino Básico dominem noções básicas dessas áreas, mas pouco saibam acerca da Fonética e da Fonologia.

Desde a homologação da RTLEBS, em 2007, os Ensinos Básico e Secundário português passaram por 2 reformas. Interessam a esta pesquisa, além do referido dicionário terminológico, as orientações curriculares que entraram em vigor no país a partir de 2015, com a publicação do Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (BUESCU *et al.*, 2015), doravante PMCPEB<sup>2</sup>. Nesse documento, são apresentadas as metas curriculares, que estabelecem os objetivos a serem atingidos ao longo dos três ciclos do Ensino Básico<sup>3</sup>, e os conteúdos que devem ser trabalhados. São ainda propostos descritores de desempenho, que asseguram a sua operacionalização. De acordo com o documento, tal organização “[...] permite expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino.” (BUESCU *et al.*, 2015, p. 3).

Nos três ciclos do Ensino Básico, o programa e suas respectivas metas são estruturados em torno de quatro domínios (os eixos de ensino): Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. No 3º Ciclo, Leitura e Escrita se separam, passando a constituir domínios distintos.

O documento organiza-se da forma que passamos a descrever. Logo após o texto introdutório, são elencados vinte e um objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa, estruturados em torno dos supracitados domínios. A seguir, cada um dos três ciclos do Ensino Básico é caracterizado. A tal caracterização, seguem-se quadros, onde são apresentados os conteúdos para cada domínio e é estabelecida a correspondência com metas curriculares (as quais são representadas por números nos quadros e depois detalhadas na parte final do documento). Depois, há um texto curto, que versa sobre a metodologia e a avaliação. Por fim, nos anexos, listam-se as obras e os textos que deverão ser trabalhados nos referidos Ciclos.

---

<sup>2</sup> Esse documento foi produzido com base nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, que foram homologadas a 3 de agosto de 2012, por meio do Despacho nº 5305/2012, no contexto da Revisão da Estrutura Curricular, que se deu no mesmo ano.

<sup>3</sup> Em Portugal, os nove anos de escolaridade do Ensino Básico (que, no Brasil, correspondem ao Ensino Fundamental) são distribuídos em três ciclos da seguinte forma: 1º Ciclo – 1º, 2º, 3º e 4º anos; 2º Ciclo – 5º e 6º anos; 3º Ciclo – 7º, 8º e 9º anos.

Considerado que a Fonética e a Fonologia do Português são áreas que, tradicionalmente, ocupam pouco espaço no currículo escolar em Portugal (VELOSO, 2006) e a importância desses campos à reflexão sobre a língua, bem como à ampliação dos saberes linguísticos dos alunos, as duas perguntas a que a pesquisa buscou responder foram: qual o lugar reservado à Fonética e à Fonologia no PMCPEB? A RTLEBS oferece os subsídios teóricos de apoio ao cumprimento das metas determinadas pelo PMCPEB que envolvem as áreas em pauta? Os objetivos foram: analisar o espaço ocupado pela Fonética e pela Fonologia no PMCPEB nos três Ciclos do Ensino Básico<sup>4</sup> e analisar se os verbetes constantes da RTLEBS contemplam os conteúdos dessas áreas previstos pelo PMCPEB. Para tanto, efetuamos um levantamento desses conteúdos previstos para os três Ciclos em análise; observamos se os conteúdos determinados para os dois primeiros ciclos dão subsídios para a abordagem daqueles que são determinados para o terceiro ciclo e consultamos a RTLEBS, a fim de verificar se dela constam as definições dos conceitos necessários ao trabalho com os conteúdos em pauta.

## **A Fonética e a Fonologia no Ensino Básico em Portugal**

A Fonética e a Fonologia são áreas que tradicionalmente ocupam pouco espaço nos currículos escolares, fenômeno que acontece tanto no Brasil<sup>5</sup> (a esse respeito, leia-se CAGLIARI, 2009) como em Portugal (VELOSO, 2006). Por essa razão, Veloso e Rodrigues (2002) defendem o “alargamento e a reorganização” de conteúdos dessas áreas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário de Portugal. Para fundamentar a proposta, os autores listam argumentos de ordens teórica e metodológica, os quais explicitaremos a seguir.

O primeiro deles, estruturante da sua defesa, é que a fonologia é um componente fundamental da gramática de todas as línguas naturais e, nesse sentido, a restrição do ensino da gramática à morfossintaxe é redutora. O segundo e terceiro argumentos dizem respeito à necessidade de desenvolver a “sensibilidade auditiva” dos alunos, para que eles percebam o nível dos sons e o da sua representação escrita como dois planos da língua, o que surtirá efeito na superação de determinados erros de grafia. O quarto, por seu turno, relaciona-se à problemática da evolução fonética do Português ao longo da história, a qual é prevista nos programas em vigor em Portugal e se faz presente nas gramáticas utilizadas nas escolas. O quinto argumento se fundamenta na existência de conteúdos previstos nos programas que mobilizam saberes do campo da fonética, como, no campo da literatura, os “[...] recursos estilísticos baseados em critérios rítmicos ou fônicos.” (VELOSO; RODRIGUES, 2002, p. 237). No sexto, esses autores lembram o frequente trabalho com os conteúdos da fonética nas salas de aula de língua estrangeira, como a articulação dos segmentos e a percepção daqueles que

---

<sup>4</sup> Os três ciclos do Ensino Básico português equivalem, no Brasil, ao Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

<sup>5</sup> Cagliari (2009) faz importantes reflexões acerca do status quo do ensino da Fonética e da Fonologia nas escolas brasileiras.



são contrastivos no inventário fonético da língua materna dos alunos e dos que não o são. Por fim, no sétimo e no oitavo argumentos, recordam a importância de os alunos conhecerem os símbolos fonéticos, para que possam usar dicionários com eficácia, e as possibilidades de trabalho interdisciplinar inerentes à fonética e à fonologia. Tendo elencado tais argumentos, os autores (VELOSO; RODRIGUES, 2002) fazem uma análise que guarda direta relação com os objetivos da presente pesquisa e, nesse sentido, interessa-nos particularmente, que é a abordagem dada por quatro gramáticas escolares e por programas<sup>6</sup> curriculares portugueses à fonética e à fonologia.

Na análise das gramáticas escolares *Da Comunicação à Expressão*, de Azeredo *et al.* (1985); *Compêndio de Gramática Portuguesa: Ensino Secundário*, de Ferreira e Figueiredo (1990); *Da Palavra ao Texto: Gramática da Língua Portuguesa*, de Figueiredo e Bizarro (1997) e *Gramática de Português*, de Pinto (1998)<sup>7</sup>, foram observados os tratamentos diretos e indiretos dos conteúdos da fonética e da fonologia.

Para analisar os tratamentos diretos, os autores verificaram:

- Se cada uma destas gramáticas reserva um capítulo à parte para a exposição das noções de fonética e fonologia;
- Se explicitamente se considera a fonética e a fonologia como um capítulo de pleno direito dentro do estudo da linguagem ou se, em alternativa, esses dois domínios são expressamente secundarizados;
- Se se estabelece uma distinção sistemática entre o plano fónico e o plano gráfico;
- Se são corretamente utilizados os símbolos do AFI;
- Se há lugar para qualquer tipo de descrição do aparelho fonador;
- Se é apresentada alguma versão da classificação articulatória tradicional das consoantes e das vogais do português;
- Quais as noções estritamente fonéticas ou fonológicas que são objecto de definições explícitas. (VELOSO; RODRIGUES, 2002, p. 241).

Os resultados indicaram que todas as gramáticas reservavam um capítulo específico para abordar fonética e fonologia (ainda que uma delas tratasse dessa questão com um subcapítulo da morfologia). Ainda assim, os autores consideraram que o tratamento dispensado a essas áreas por metade das gramáticas analisadas (nomeadamente *Da Comunicação à Expressão*, de Azeredo *et al.*; *Compêndio de Gramática Portuguesa. Ensino Secundário*, de Ferreira e Figueiredo) era, nas palavras deles, “claramente secundário”, sendo a morfossintaxe o campo que gozava de maior prestígio. Nas outras duas (*Da Palavra ao Texto: Gramática da Língua Portuguesa*, de Figueiredo

---

<sup>6</sup> No ano em que Veloso e Rodrigues realizaram tal pesquisa, havia uma reforma curricular em curso e, por isso, os autores optaram por trabalhar com os programas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário anteriores a tal reforma.

<sup>7</sup> Esclarecemos que essas obras não foram por nós consultadas no desenvolvimento da presente pesquisa. Nesse sentido, elas não compõem as referências deste artigo.

e Bizarro e *Gramática de Português*, de Pinto), fonética, fonologia, morfologia e sintaxe tinham espaço equivalente. A distinção entre os planos fônico e gráfico era devidamente feita nas gramáticas de Azeredo e outros (esta, destacam os autores, era a única que abordava os símbolos do alfabeto fonético internacional) e Pinto, ao passo que tal questão, nas outras duas, podia dar margens para dúvidas. Por seu turno, a explanação acerca do aparelho fonador só não se fazia presente obra de Figueiredo e Bizarro. Como ponto positivo, Veloso e Rodrigues apontam o fato de todas as obras apresentarem a classificação articulatória dos sons da língua portuguesa, bem como a explicação sobre ditongos, vogais, consoantes, sílabas e fonemas, noções basilares da fonética e da fonologia.

Quanto à presença dessas áreas nos programas portugueses<sup>8</sup> em vigor à época da realização da pesquisa, os autores verificaram, que, em consonância com os resultados das análises das gramáticas escolares, a morfossintaxe também ocupava posição de destaque, em detrimento da fonética e a fonologia. A abordagem direta dessas áreas aparecia apenas de maneira muito tímida no programa do Ensino Secundário e, nas palavras dos autores, de “forma algo desorganizada”, por meio dos seguintes conteúdos: diferenças entre vogais, semivogais e consoantes; divisão entre sons surdos e sonoros, orais e nasais; acentuação, pausa e ritmo. A abordagem indireta, por sua vez, encontrava-se presente no tratamento dos seguintes assuntos: ortografia, variedades regionais, análise literária e evoluções fonéticas.

Diante dos resultados das análises, Veloso e Rodrigues (2002, p. 243) fazem uma proposta que, segundo eles, está em sintonia com os objetivos dos programas então em vigor em Portugal. Em suas palavras, há a “[...] grande necessidade de se tornar mais viável e de se sistematizar de forma mais evidente e mais deliberada essa presença da fonética e da fonologia nos níveis de ensino aqui considerados.” A seguir, eles propõem uma relação de noções básicas das áreas em pauta que deveriam, a seu ver, ter lugar não apenas nos programas, mas também nas gramáticas e nas aulas de Língua Portuguesa.

Em publicação posterior à supramencionada, Veloso (2006, p. 115) destaca a insuficiência dos conhecimentos construídos por alunos do Ensino Básico e Secundário português, em comparação com o saberes construídos nos outros níveis de análise da língua:

[...] existe, de facto, um défice de conhecimento explícito das noções de fonética e fonologia na generalidade do EBS<sup>9</sup>. Com efeito, parece-me realista admitir que, de uma forma geral, qualquer aluno do final do 12º ano<sup>10</sup> de escolaridade saberá minimamente identificar e classificar categorias morfossintactas e sintactas ou ainda identificar

---

<sup>8</sup> Os documentos analisados pelos autores foram: para o 3º Ciclo do Ensino Básico, os Programas de Língua Portuguesa aprovados pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de julho de 1991; para o Ensino Secundário, os Programas de Português constantes do documento Português A e B Programas, 10º, 11º e 12º anos. (DES, 1997).

<sup>9</sup> Ensino Básico e Ensino Secundário.

<sup>10</sup> Essa série, no Brasil, corresponde ao 3º ano do Ensino Médio.

processos flexionais da língua; porém dificilmente um aluno desse nível de escolaridade usará termos como “consoante fricativa”, “vogal semifechada”, “sílabas abertas”, entre outros, no seu discurso explícito sobre as propriedades da sua língua.

Na mesma direção, Sônia Valente Rodrigues (2005, p. 1), que é docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, defende

[...] a introdução de conceitos de fonética e de fonologia no ensino básico e no ensino secundário [...] como fundamental para o ensino-aprendizagem da língua materna, em domínios tão concretos como o da ortografia, da evolução fonética da língua, das relações lexicais, dos recursos estilísticos, da versificação.

Com o objetivo de apresentar as contribuições de tais áreas para o ensino da língua em diferentes frentes, a autora apresenta, em seu texto, sequências didáticas que mobilizam saberes da fonética e da fonologia para a compreensão de fenômenos como, por exemplo, a homofonia, a aliteração, o desenvolvimento da competência oral, demonstrando as possibilidades de aplicação no contexto do Ensino Básico.

É considerando tal contexto que passamos, nas seções seguintes, ao exame do espaço ocupado pelas áreas em pauta nos documentos oficiais portugueses em vigor atualmente, especificamente na RTLEBS (LISBOA, 2007b) e no PMCPEB (BUESCU *et al.*, 2015).

## **A Revisão da Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (RTLEBS)**

Conforme anunciado anteriormente, a RTLEBS (LISBOA, 2007b) é um dos documentos oficiais portugueses que integra o *corpus* desta pesquisa. Antes, porém, de iniciarmos a nossa análise, achamos por bem efetuar uma busca, na rede, de investigações de fonólogos e/ou foneticistas portugueses que tivessem como objeto de estudo a versão inicial do texto, a TLEBS (LISBOA, 2004), a fim de confrontarmos tais investigações com a nossa e averiguarmos se as mudanças operadas no texto, por ocasião de sua revisão, foram, de fato, positivas às áreas em estudo neste trabalho.

De igual forma, antes de iniciarmos a nossa análise da RTLEBS, fizemos uma busca semelhante na rede, a fim de nos inteirmos acerca da posição de investigadores portugueses (seja do campo da linguística ou da didática da língua portuguesa) acerca do referido documento, mas não encontramos nenhuma publicação a esse respeito, o que nos causou certa surpresa, considerando a sua importância para o ensino do português na Educação Básica e Secundária.

Em se tratando do documento inicial – a TLEBS 2004 – a única publicação encontrada é o artigo anteriormente mencionado de Veloso (2006), que tem como título “A fonética e a fonologia na nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário”. Abrimos um parêntese aqui para apresentarmos as conclusões a que o estudioso chegou em sua análise.

Na análise quantitativa que faz das noções de fonética e de fonologia contempladas no referido documento, Veloso apresenta um levantamento do número de termos, que totaliza 113 entradas (como já afirmado), os agrupa em 10 categorias e informa os valores percentuais que cada categoria ocupa no dicionário terminológico em tela: 1) Tipos/Categorias Articulatorias (28, 3%); 2) Prosódia (17,7%); 3) Fonética Articulatoria/Aparelho Fonador (10, 6%); 4) Fonética Combinatória (9,8%); 5) Fonética Acústica (8%); 6) Outras Noções (8%); 7) Estruturas Silábicas (7,1%); (8) Fonologia (4,4%); (9) Definição das Próprias Disciplinas (4,4%); (10) Fonética Perceptiva (1,7%).

Tendo apresentado tais dados, o fonólogo lembra que cabe àqueles que lidam com o Ensino Básico definir a maneira de didatizar tais conteúdos e que há, nesse inventário de termos, diferentes níveis de importância, surgindo a conseqüente necessidade de hierarquizá-los numa progressão adequada aos diferentes níveis escolares.

A seguir, ao abordar os “[...] princípios estruturadores subjacentes ao conjunto de termos de fonética e de fonologia.” (VELOSO, 2006, p. 121) constantes da TLEBS, o autor avalia que tal conjunto de termos organiza-se de forma equilibrada e apropriada ao público a que se destina e considera positivo o respeito à nomenclatura determinada pela “tradição pedagógica”. Nos casos de termos que passaram a ser objeto de discussão das correntes linguísticas mais recentes (como, por exemplo, as noções de ditongo, tritongo e vogal nasal), a opção do documento é, segundo o estudioso, “[...] continuar a prescrever [...] termos já firmados e estabelecidos por décadas de uma tradição pedagógica de alguma forma já cristalizada, em detrimento de termos mais recentes e que são objectos de discussão na comunidade dos linguistas.” (VELOSO, 2006, p. 122).

Para o autor, igualmente importante a tal manutenção dos termos já firmados pela tradição, é a introdução de noções que revelam avanços significativos do desenvolvimento dos estudos linguísticos no campo da fonética e da fonologia. Veloso reserva a seção final do seu texto para abordar dois aspectos dessa questão: a distinção entre o nível fonético e o fonológico e o relevo dado aos níveis prosódicos do plano fonológico. O parágrafo que introduz a conclusão do seu artigo sintetiza muito claramente sua avaliação da primeira versão da TLEBS:

Como já foi dito em diversas partes deste texto, considero que a lista de entradas de fonética e fonologia da TLEBS representa um avanço significativo relativamente à NG1967, quer em termos quantitativos, que em termos da sua adequação aos desenvolvimentos mais recentes da linguística enquanto ramo do saber (mantendo porém, como também foi referido, continuidades importantes relativamente às ‘zonas significativas de consenso’ que, segundo os objetivos fixados para a TLEBS [...] devem ser mantidos. (VELOSO, 2006, p. 125).

Passemos, agora, à nossa análise do documento que sucedeu a TLEBS de 2004 e antecedeu a publicação do DT on-line, conforme referido anteriormente. A Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (RTLEBS) foi publicada em setembro de 2007. Logo nas páginas iniciais, o leitor é advertido acerca do que o documento é (e também daquilo que ele não é): é um texto normativo que determina os termos a serem empregados no ensino da língua (ou seja, é um dicionário terminológico); não é gramática, nem programa, nem lista de conteúdos. Nele afirma-se que:

Como é sabido, a TLEBS constitui uma ferramenta de auxílio ao ensino da gramática e ao estudo dos textos, sendo um documento normativo, que pretende fixar os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos do funcionamento da língua. Enquanto documento normativo, não se confunde com um programa, com uma gramática escolar ou com uma lista de conteúdos, devendo ser entendido como dicionário terminológico que é. (LISBOA, 2007b, p. 5).

Além disso, adverte-se que, desde a sua primeira configuração, ficou determinado que aquilo que se propunha não era uma relação de termos que deveriam ser ensinados nos diferentes níveis do Ensino Básico e Secundário, de maneira que caberia ao docente, na seleção do que seria ensinado, confrontar a proposta com as orientações curriculares em vigor. Para minimizar as dificuldades advindas dessa orientação, a RTLEBS apresentou uma lista mais reduzida de termos, correspondendo a apenas 40% do número constante da primeira lista, na qual se encontram aqueles considerados pelos autores como mais prováveis de serem mobilizados no contexto do ensino da disciplina Língua Portuguesa nas escolas.

O documento estrutura-se da seguinte maneira: após um preâmbulo que apresenta o contexto de sua produção, há uma seção onde são explicitados a metodologia e os critérios da revisão da TLEBS. A seguir, são elencados os pressupostos que motivaram a revisão, as alterações principais efetuadas em relação ao primeiro documento, os critérios relativos à revisão e à hierarquia em que os termos se apresentam e aqueles relativos à revisão da base de dados, as perspectivas teóricas que fundamentaram a revisão (nas áreas da análise do discurso, da retórica, da pragmática e da linguística textual) e, por fim, a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho.

A RTLEBS chama a atenção do leitor para a importância da seção “Hierarquização dos Termos” à compreensão da maneira como os termos propostos se relacionam entre si e nos diferentes domínios da linguística e adverte o leitor acerca da opção feita quando da abordagem de termos que se fazem presentes em diferentes disciplinas dessa ciência: “Havendo várias áreas de cruzamento entre disciplinas da Linguística, deve entender-se que a opção por inserir um termo num determinado domínio não significa excluir o seu tratamento por outra disciplina da Linguística.” (LISBOA, 2007b, p. 7).

A referida hierarquização organiza-se na seguinte sequência de itens e seus respectivos subitens<sup>11</sup>: a) Língua, Comunidade Linguística, Variação e Mudança; b) Linguística Descritiva; c) Análise do Discurso, Retórica, Pragmática e Linguística Textual; d) Lexicografia e e) Representação Gráfica.

A fonética e a fonologia, assim como os demais níveis de análise linguística, situam-se no item Linguística Descritiva e têm os seguintes conteúdos contemplados: fonética e fonologia (sons e fonemas: fonema, vogal, semivogal, consoante; caracterização dos sons: modo e ponto de articulação; sequências de sons: ditongo, grupo sonântico, hiato); prosódia/nível prosódico (características acústicas: altura, duração, intensidade; sílaba: formatos de sílaba – abertas e fechadas –, propriedades acentuais das sílabas – tônicas e átonas –, classificação das palavras quanto ao número de sílabas – monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo); acento (classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica – palavras agudas, graves e esdrúxulas –, propriedades acentuais das sílabas – sílabas átonas e tônicas – entoação: pausa – silenciosas e preenchidas); processos fonológicos (inserção, supressão e alteração de segmentos – assimilação, dissimilação, nasalização, ditongação, redução, crase); metástase.

A leitura do documento mostra a boa representatividade da fonética e da fonologia na RTLEBS, em comparação com o espaço reservado aos demais níveis de análise linguística. Contemplam-se desde questões relativas à articulação dos sons e às especificidades das consoantes, vogais e semivogais, até à problemática dos processos fonológicos. A abordagem do aspecto articulatório é de fundamental importância para que os alunos reflitam acerca das características dos sons que compõem o inventário fonético e fonológico de sua língua materna. Por sua vez, o trabalho com os processos fonológicos propiciará a reflexão acerca das mudanças fonéticas que ocorrem nas palavras de todas as línguas naturais, tanto do ponto de vista sincrônico como diacrônico, a partir de motivações internas (linguísticas) e externas (extralinguísticas).

Outra questão que se pode perceber – a partir da leitura dos termos que são contemplados pelo documento – é a possibilidade de articulação entre assuntos de domínios distintos. Observando estritamente a hierarquização entre os termos da fonética e da fonologia – especificamente aqueles que dizem respeito aos processos fonológicos (que, conforme já referido, situam-se no domínio da Linguística Descritiva) – e os termos que são do domínio da Língua, Comunidade Linguística, Variação e Mudança, percebe-se a coerência teórica no tratamento dessas questões. Veja-se que, na relação de entradas da RTLEBS, a Mudança Linguística é definida como

Fenómeno que resulta da projecção da língua de uma comunidade na história dessa comunidade e das suas comunidades descendentes. [...] A mudança linguística observa-se a todos os níveis gramaticais e resulta da combinação de diferentes factores de mudança: os factores internos, que são constituídos pela própria estrutura da língua, e os factores externos, de natureza sobretudo geográfica e social. (LISBOA, 2007b, p. 32).

---

<sup>11</sup> Considerando os nossos objetivos nesta pesquisa, optamos por detalhar apenas a maneira como o documento apresenta os subitens relativos aos campos da fonética e da fonologia.

A perspectiva de mudança linguística constante da entrada acima transcrita (como algo linguístico e extralinguístico) está em total sintonia teórica com a concepção de língua subjacente ao estudo dos processos fonológicos acima referidos.

Conforme mencionado antes, a função do documento em pauta é ser “[...] uma ferramenta de auxílio ao ensino da gramática e ao estudo dos textos, sendo um documento normativo, que pretende fixar os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos do funcionamento da língua.” (LISBOA, 2007b, p. 5). Foi considerando tal objetivo que optamos por analisar se tal ferramenta, depois da revisão publicada no ano de 2007, de fato, continua a oferecer os subsídios necessários para que os professores trabalhem os conteúdos, as metas curriculares e os descritores de desempenho previstos pelo atual *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (BUESCU *et al.*, 2015), o que fazemos na seção seguinte, quando abordamos detidamente os conteúdos previstos pelo referido programa para o 9º ano e, mais superficialmente, aqueles previstos para o 8º ano.

A escolha desses dois anos deveu-se ao fato de havermos observado que, em se tratando do 3º Ciclo, é especificamente no 8º e no 9º ano que os conteúdos da fonética e da fonologia são abordados. Importante observar que, diferentemente do que se verificou no 9º ano (em que a fonética e a fonologia são abordadas em três domínios, como se pode ver no quadro 2, na seção seguinte), no 8º ano, os conteúdos dessas áreas estão articulados a apenas um domínio (o da oralidade) e contemplam apenas a variação fonológica em textos orais e a distinção de contextos geográficos em que ocorrem as variedades (veja-se o quadro 1, na seção seguinte). Levando em conta tal estratégia metodológica, o nosso olhar para a RTLEBS volta-se para a análise dos verbetes que mais diretamente servem de subsídio ao professor na consecução das metas curriculares e dos descritores de desempenho previstos para o 9º ano e na abordagem dos conteúdos a eles associados. Isso porque, como afirmado anteriormente, é nesse ano que se observa um leque mais amplo de saberes das áreas em pauta. Além do mais, os conteúdos determinados para o 9º ano englobam aqueles previstos para o 8º.

### **A Fonética e a Fonologia no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e na Revisão da Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário**

A análise dos conteúdos, metas e descritores de desempenho definidos para os dois últimos anos do 3º ciclo só pôde ser feita mediante o levantamento dos conteúdos da fonética e da fonologia necessários à consecução de tais metas, abordados no decorrer do 1º e do 2º ciclos. Assim, ainda que fuja aos objetivos da presente investigação analisar em profundidade os programas do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico, apresentamos abaixo, antes de dar início à apresentação e discussão da parte do documento que constitui objeto de estudo da presente investigação.

Os conteúdos da fonética e da fonologia relativos ao 1º Ciclo estão dispostos em uma progressão de nível de complexidade, que possibilita o desenvolvimento de competências necessárias ao processo de aquisição e de consolidação da leitura e da escrita.

Parte-se, no 1º Ano, do trabalho com a percepção, a consciência e a sensibilização, o qual leva o aluno dessa faixa etária à expansão dos conhecimentos relativos à modalidade oral de sua língua materna já consolidados antes mesmo de sua chegada à escola. Assim, desenvolve-se, por exemplo: a sua percepção de que a permuta de sons no interior de uma palavra ocasionará mudança de sentido, por meio do trabalho com os pares mínimos; a compreensão de que as palavras são formadas por diferentes números de sílabas e que, em função disso, há palavras maiores do que outras (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas); a consciência intrassilábica, ou seja, a percepção de que as sílabas são formadas por unidades mínimas.

No 2º Ano, dá-se prosseguimento ao desenvolvimento da consciência silábica e intrassilábica: trabalha-se a maneira como, nas sílabas, combinam-se as vogais, as semivogais e as consoantes, inclusive na formação de dígrafos e de ditongos; ensina-se a relação grafofonêmica. Além disso, o aluno deve conhecer todas as letras do alfabeto (nas suas representações minúscula e maiúscula), bem como a relação entre os grafemas e os fonemas.

No 3º ano, consolida-se a consciência fonológica – especificamente a silábica e a intrassilábica – e trabalha-se a acentuação, de maneira que o aluno consiga classificar as palavras de acordo com a posição da sílaba tônica.

A despeito dessa progressão tão positiva à aquisição e consolidação da escrita, verificamos que o PMCPEB (BUESCU *et al.*, 2015) não prevê, para o 4º, 5º, 6º e 7º anos (ou seja, durante todo o 2º Ciclo e no primeiro ano do 3º Ciclo), conteúdos da fonética e da fonologia. Consideramos tal dado bastante relevante à nossa pesquisa, uma vez que ele descortina o espaço destinado a essas áreas no currículo do Ensino Básico português como um todo.

A leitura do documento mostrou ainda que outros níveis de análise linguística – como a morfologia, a lexicologia e a sintaxe – são trabalhados ininterruptamente durante quase todo o Ensino Básico, ocupando, desta forma, uma extensão muito mais ampla desse currículo. Os conteúdos da primeira são previstos desde o 1º até o 8º ano; os da segunda, do 1º ao 9º ano; por fim, os da terceira, do 3º ao 9º ano.

No documento em pauta, estão delineados dois objetivos gerais para o 3º Ciclo do Ensino Básico, os quais reiteramos aqui: consolidar consistentemente as competências do âmbito da escrita e da leitura que foram desenvolvidas no ciclo anterior e “[...] desenvolver e consubstanciar a sua utilização, para a aprendizagem de outros saberes e para o desenvolvimento de capacidades progressivamente mais complexas, adaptadas, naturalmente, à faixa etária em consideração.” (BUESCU *et al.*, 2015, p. 27). Consideramos que a ruptura da abordagem dos conteúdos da fonética e da fonologia durante quatro anos consecutivos inviabiliza a consecução dos dois supramencionados objetivos, uma vez que não se pode, no 3º Ciclo, consolidar competências que não



foram desenvolvidas no 2º.Ciclo. De igual forma, “o desenvolvimento de capacidades progressivamente mais complexas” é bruscamente interrompido com essa cessação.

Como já foi informado anteriormente, a nossa atenção nesta pesquisa voltou-se especificamente à análise das seções do documento que abordam o trabalho com a fonética e a fonologia no 8º e no 9º Anos de Escolaridade, que é o que passamos a fazer de agora em diante.

Na seção do documento intitulada “Caracterização”, depois de terem sido apresentados os objetivos específicos a serem atingidos no trabalho com a Leitura, a Escrita e a Educação Literária, são explicitados aqueles relativos à abordagem da Gramática, domínio que possibilita, segundo o texto, a interação com os demais. Assim, é prevista, no decorrer do ciclo em pauta, a sedimentação progressiva (e anual) dos conhecimentos da morfologia e da sintaxe.

No campo da fonologia, determina-se que seja feita a abordagem dos principais processos fonológicos, por meio do estudo de textos em que eles se façam perceber explicitamente. Isso significa que já aí há a indicação de que a proposta é de que, nesse nível de escolaridade, o trabalho dê-se em torno do plano fonológico, o qual não prescinde, como veremos a seguir, da contínua retomada de saberes relativos ao plano fonético.

Diante desse contexto, passamos, agora, ao levantamento dos conceitos da fonologia constantes dos quadros em que são listados os conteúdos do 8º e do 9º ano. Neles, os cinco domínios de estudo da língua (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática) estão relacionados a conteúdos específicos que se distribuem em blocos.

Observe-se o quadro abaixo, que é uma adaptação feita por nós dos quadros de metas curriculares, descritores de desempenho e conteúdos a serem trabalhados no 8º ano, relativos ao eixo fonética/fonologia, constantes do PMCPEB:

### **Quadro 1** – Conteúdos do eixo fonética/fonologia a serem trabalhados no 8º Ano

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
Oralidade	6. Reconhecer a variação da língua 1. Identificar, em textos orais, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático. 2. Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português.	Variação da língua Plano fonológico, lexical e sintático  Contextos geográficos

**Fonte:** Buescu *et al.* (2015, p.80).

Da leitura do quadro, depreende-se que, no 8º ano, conceitos da fonologia fazem-se presentes apenas no domínio da Oralidade, no bloco intitulado Variação da língua, que abrange os conteúdos Plano fonológico, lexical e sintático e Contextos geográficos. A meta curricular delineada para os conteúdos da fonologia previstos pelo documento

para esse ano de escolaridade é acompanhada por dois descritores de desempenho: “Identificar, em textos orais, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático” e “Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português.” (BUESCU *et al.*, 2015, p. 80).

Ainda que os campos da fonética e da fonologia sejam interdependentes, consideramos que a identificação, nesse nível de escolaridade, daquilo que é do domínio da fonologia (e, por consequência, daquilo que compete à fonética) é muito importante, para que os alunos sedimentem a noção de que, no domínio dos sons de sua língua materna, há múltiplas possibilidades de realização fonética de um mesmo som, mas nem todos os sons têm função comunicativa. Ao afirmarmos que esse saber é importante a esse nível, levamos em conta a capacidade de abstração que deve ter sido sistematicamente desenvolvida no decurso dos ciclos anteriores do Ensino Básico. Da mesma forma, a distinção do que, na língua, remete ao plano geográfico (e, por consequência, do que remete a outros planos, como o social e o diacrônico) é imprescindível ao desenvolvimento da capacidade de diferenciação das variadas normas.

Para se compreender o alcance destas observações, imaginemos que um professor decida explorar as variações fonológicas do Português europeu e do Português do Brasil, especificamente no que diz respeito à realização fonêmica do grafema “l” em posição final de sílaba (por exemplo, na palavra *sal*). Para tanto, ele poderá mostrar aos alunos que, na grande maioria dos dialetos do Português do Brasil, ocorre a vocalização desse segmento [‘saw], enquanto que, em um grupo muito restrito (residente em algumas regiões dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, por exemplo) e entre os portugueses, o fone que se observa é uma lateral alveolar vozeada velarizada [‘saɫ]. Essa explanação somente será bem sucedida se os seguintes conteúdos da fonética articulatória já tiverem sido trabalhados em sala de aula: as características dos segmentos consonantais (ponto e modo de articulação, vozeamento e desvozeamento) e as propriedades dos segmentos vocálicos (posição da língua em termos de abertura, anterioridade e posterioridade, arredondamento dos lábios).

É importante esclarecermos que não estamos defendendo a ideia de que a escola deve formar especialistas em fonética e em fonologia (como se sabe, cabe ao professor fazer a adequada transposição didática desses conteúdos para o contexto escolar), mas militando (no sentido mais literal do termo) em favor da ampliação do espaço dessas áreas em todos os níveis do currículo escolar, para que, enfim, perceba-se que elas são tão caras à formação dos alunos como a morfologia, a lexicologia e a sintaxe, domínios linguísticos que, como ver-se-á adiante, ocupam largas extensões dos currículos de Língua Portuguesa em geral.

No quadro que segue, apresentamos uma adaptação feita por nós dos quadros de metas curriculares, descritores de desempenho e conteúdos a serem trabalhados no 9º ano, relativos ao eixo fonética/fonologia, constantes do PMCPEB:

## Quadro 2 – Conteúdos do eixo fonética/fonologia a serem trabalhados no 9º Ano

Domínio	Metas curriculares Descritores de desempenho	Conteúdos
Oralidade	6. Reconhecer a variação da língua 1. Identificar, em textos orais, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático. 2. Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português.	Variação da língua Plano fonológico, lexical e sintático  Contextos geográficos
Leitura	12 Reconhecer a variação da língua 1. Identificar, em textos escritos, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático. 2. Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português.	Variação da língua Plano fonológico, lexical e sintático (identificação); contextos históricos e geográficos (distinção)
Gramática	24 Explicitar aspetos da fonologia do português 1. Identificar processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), de supressão (aférese, síntese e apócope) e de alteração de segmentos (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metástase).	Fonologia Processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), de supressão (aférese, síncope e apócope) e de alteração de segmentos (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metástase)

**Fonte:** Baseado em Buescu *et al.* (2015, p. 6-24).

O quadro 2 revela-nos que, no 9º ano (que é o último do 3º Ciclo do Ensino Básico), há uma considerável abrangência dos conceitos da fonologia, uma vez que eles encontram-se em três domínios diferentes: Oralidade, Leitura e Gramática. Por essa razão e porque a abordagem desses conceitos exige o domínio de vários conhecimentos que lhes servem de base, efetuamos uma análise mais detida e detalhada dessa parte do programa. Assim, verificamos que, no domínio da Oralidade, repete-se o conteúdo determinado para o 8º ano, que também é explicitado no domínio da Leitura, no bloco Variação da língua, mas, desta vez, prevê-se a identificação do que é do plano fonológico e a distinção do que é do plano geográfico.

Entretanto, os verbos “reconhecer”, “identificar” e “distinguir” que introduzem tais metas e descritores de desempenho chamaram a nossa atenção por sua natureza estritamente conteudista, pois sabemos que, se se quer formar jovens que sejam capazes de combater preconceitos linguísticos que se materializam por meio de juízos de valor socioideológicos e historicoculturais, os programas escolares precisam se pautar numa perspectiva reflexiva. Às ações desencadeadas pelos mencionados verbos devem ser associadas competências atitudinais caras ao combate ao referido preconceito, como o respeito e a valorização das variantes linguísticas de menor prestígio social, praticadas por comunidades rurais ou por grupos de baixa escolaridade, por exemplo. Em outros

termos, as ações de reconhecer, identificar, distinguir e explicitar não prescindem das atitudes de respeitar e valorizar as diferentes normas linguísticas.

Além disso, consideramos que o descritor de desempenho “Identificar, em textos orais, a variação no plano fonológico” é muito amplo e não oferece ao professor dados suficientes à sua consecução, uma vez que a expressão “variação fonológica” abarca uma gama relativamente grande de fenômenos fonológicos, dentre os quais, exemplificamos: as diversas modalidades de redução de vogais e de consoantes; as variações na realização das vogais nas diferentes posições que ocupam na palavras (tônicas, pretônicas, postônicas orais e nasais, mediais etc); os alçamentos e as palatalizações. Tal amplitude é agravada pela omissão do propósito de tal abordagem nas aulas de Língua Portuguesa, o que definitivamente afeta a dimensão didática desses conteúdos. Em outros termos, o desenvolvimento de tal competência está associado a qual objetivo geral do ensino? Quer-se abordar a natureza e as características do sistema fonológico do português em contraponto com o sistema de escrita alfabética? Talvez a natureza de tal lacuna deva-se ao fato de os descritores de desempenho previstos para os diferentes domínios não dialogarem entre si, de maneira que aquilo que compete ao domínio da Oralidade não se relaciona, pelo menos na maneira como o texto foi construído, com o que é do domínio da Leitura.

Nesse ínterim, o texto apresenta uma imprecisão terminológica que agrava tal quadro, ao prever, no domínio da Leitura, a identificação, em textos escritos, da variação no plano fonológico. Como é sabido, a ortografia não permite variação. O que na verdade acontece é que o sistema fonológico pode intervir no sistema alfabético-ortográfico, em especial durante o processo de aquisição da escrita. Não há, em outros termos, uma variação fonológica na escrita, mas um sistema fonológico que pode interferir no sistema escrito. Assim, uma transgressão no sistema de escrita que seja motivada por um processo fonológico é resultado de uma projeção fonético-fonológica do aluno. Ele projeta para a escrita algo que é do campo da fala.

No domínio da Gramática, no bloco Fonologia, os conteúdos listados são os processos fonológicos de inserção, supressão e alteração de segmentos. A abordagem desses processos exige o domínio, por parte dos alunos, de conceitos-base, tanto do campo da fonética, como no da fonologia, que precisam ter sido abordados em anos anteriores, alguns dos quais explicitamos a seguir. Para isso, seguimos os seguintes passos:

- Apresentamos exemplos para cada processo fonológico, usando a seguinte estratégia: sempre que eles forem verificáveis no português europeu, pesquisamos, no site do Instituto Camões (2008) e na RTLEBS (LIBOA, 2007b) exemplos que os ilustrem; quando eles não se fizeram presentes em tais fontes de consulta, os exemplos apresentados refletem usos do Português Brasileiro; por vezes, considerando que a distinção de contextos geográficos é um descritor marcadamente presente no documento em análise, optamos por contrapor tais fenômenos em ambos os contextos (Português Europeu e Português Brasileiro);

- Indicamos os saberes que precisam ser mobilizados no trabalho com o assunto em pauta e observamos se o PMCPEB (BUESCU *et al.*, 2015) preveem a sua abordagem para os anos que antecedem o 8º e o 9º anos de escolaridade;

- Consultamos a RTLEBS (LISBOA, 2007b), a fim de verificarmos se dela constam as definições dos conceitos necessários ao trabalho com os processos fonológicos em pauta; tal opção mostrou-nos a necessidade de ultrapassarmos a abordagem meramente qualitativa dos termos e de analisarmos, também, o seu conteúdo.

De seguida, apresentamos uma reflexão sobre os processos fonológicos. Começamos pelos processos fonológicos de inserção, que incluem a prótese, a epêntese e a paragoge:

- Prótese: corresponde ao acréscimo de um segmento no início da palavra. Esse fenômeno ocorre, segundo a RTLEBS (LISBOA, 2007b), em alguns dialetos do português europeu, entre o artigo e o substantivo de sequências como “a água”/“a[i] água”. Também pode ser observado na fala de brasileiros e de portugueses menos escolarizados, em ocorrências como voar/avovar, lembrar/alembiar<sup>12</sup>. A abordagem de tal processo requer a retomada (e a desejável consolidação do conteúdo em tela) da meta delineada para o 8º ano, mencionada no quadro 4 (“Reconhecer a variação da língua”), e de seus respectivos descritores de desempenho (“Identificar, em textos orais, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático” e “Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português”). Nesse caso, uma possível estratégia pode ser a exploração das características fonéticas do Português Europeu e do Brasileiro.

- Epêntese: trata-se da inserção de um segmento no meio da palavra. Quando, por exemplo, por razões etimológicas, fazem-se presentes num vocábulo determinadas sequências de consoantes que fogem ao padrão silábico do Português (que tem uma única vogal como núcleo), os falantes brasileiros inserem uma vogal nesse contexto. As palavras “obstáculo”, “corrupto” e “óbvio” (do Latim *obstaculum/corruptio/obvius*) são pronunciadas com uma vogal epentética: “obistáculo”, “corrupito”, “óbivio”. À explanação de tal processo fonológico, assim como de todos os outros que se encontram no PMCPEB, é imprescindível o trabalho com o conteúdo relativo à estrutura da sílaba do Português, o qual é introduzido nos três primeiros anos do ensino básico, mas é retomado/aprofundado depois desse período. Para atingir com sucesso as metas propostas pelo documento em análise, o professor precisaria inserir em sua planificação conteúdos não previstos para os anos anteriores, dentre os quais, destacamos os componentes da sílaba do Português Europeu (núcleo, rima, ataque e coda), o princípio de sonoridade e a escala de sonoridade.

- Paragoge: é o acréscimo de um segmento no final de uma palavra. Em certas circunstâncias, na modalidade falada do Português Europeu, tal fenômeno tende a ocorrer no final dos verbos no infinitivo, onde um elemento que sucede o “r” final é audível: cantar – cantare [kã'tare], pular – pulare [pu'lare]. Ocorrência diversa

---

<sup>12</sup> Ainda que essas quatro formas existam no português brasileiro, as ocorrências “voar” e “lembrar” são socialmente mais aceitas e, portanto, mais utilizadas pelos falantes que conhecem a norma padrão.

ocorre na fala do Português Brasileiro, em que a tendência é, em considerável parte dos dialetos, o apagamento desse elemento final: cantar-canta [kã'ta], pular – pula [pu'la]. No trabalho com tal questão, os alunos precisam compreender que a escrita e a fala são modalidades da língua que possuem as suas especificidades e que aquela não é a representação fiel desta. No PMCPEB, as metas curriculares, os descritores de desempenho e os conteúdos relativos ao domínio da Oralidade constam de todos os anos do Ensino Básico, o que é uma proposta inovadora, se consideramos que, historicamente, a escola voltou-se ao ensino da escrita e da leitura e eximiu-se da responsabilidade de ensinar os gêneros orais formais que os alunos normalmente não aprendem fora do espaço escolar. Entretanto, entre as metas curriculares, os descritores de desempenho e os conteúdos citados, não se prevê a abordagem da relação fala e escrita, como um contínuum de práticas discursivas, em que uma modalidade ora aproxima-se, ora distancia-se da outra, reflexão de essencial importância para que aquela não seja avaliada a partir da ótica desta, e imprescindível à superação da perspectiva dicotômica, segundo a qual a escrita é superior à fala. Foge, entretanto, aos objetivos desta investigação abordar essa questão e a observação ora efetuada carece de aprofundamento.

A nossa consulta à RTLEBS mostrou-nos que a apresentação dos processos supramencionados carece de aprofundamento e de detalhamento, uma vez que, após a definição sucinta do fenômeno em tela – “Inserção de segmentos: Processo fonológico em que um novo segmento passa a ser articulado em posição inicial (prótese), medial (epêntese) e final (paragoge).” (LISBOA, 2007b, p. 38) – há apenas o exemplo de epêntese. Por sua vez, no verbete dos Processos fonológicos, há somente a seguinte definição geral da expressão: “Termo usado para referir as modificações sofridas pelos segmentos em diversas circunstâncias contextuais (no início e no final das palavras, junto de vogal acentuada, etc.)” (LISBOA, 2007b, p. 40).

É importante observar que, logo no parágrafo introdutório do documento referido, consta o objetivo para o qual ele foi originalmente concebido:

[...] um documento de referência para as práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa com a finalidade de superar a desatualização da Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967 e consequente deriva terminológica largamente documentada nos materiais didáticos destinados ao ensino da língua. (LISBOA, 2007b, p. 3).

A ausência, na RTLEBS, de definições precisas, detalhadas e exemplificadas dos processos fonológicos previstos no programa em vigor em Portugal é um indicativo de que tal recurso carece de revisões que acompanhem as reformas dos programas do Ensino Básico, sob pena de ele não servir, como poderia, ao propósito para o qual foi criado. O professor cuja conclusão de curso não seja recente (ou cuja conclusão é recente, mas que não teve uma formação adequada no campo da fonética e da fonologia) e que não venha participando de cursos de formação continuada nessa área,

certamente terá dificuldades para abordar os conteúdos determinados pelo Programa em vigor atualmente. Pelo menos no que concerne ao campo de investigação desta pesquisa, a referida “[...] desatualização da Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967 e consequente deriva terminológica largamente documentada nos materiais didáticos destinados ao ensino da língua.”, constante da citação supra, ainda não foi superada.

Seguimos para os processos fonológicos de supressão, que incluem: a aférese, a síncope e a apócope:

Aférese: é o apagamento de um segmento em contexto de início de palavra. Para Mattoso Câmara Junior (2009, p. 49), “Na língua Portuguesa, há tendência à aférese da vogal inicial que constitui sílaba simples, por causa da força expiratória que se dá à consoante que começa a sílaba seguinte.” No Brasil, verifica-se na fala de pessoas com baixo grau de escolaridade – como em arrancar/rancar e aguentar/guentar – ou na fala informal de indivíduos pertencentes a todos os estratos sociais, como a supressão da primeira sílaba do verbo “estar” em “eu estou”/“eu tou”.

Na explanação desse processo em sala de aula, a reflexão acerca da fala e da escrita como um *contínuum* de práticas discursivas (de que falamos ao abordarmos a paragoge) seria uma estratégia adequada. Além disso, seria necessário abordar tal fenômeno sob a perspectiva da variação linguística, a partir da observação de que a aférese tanto remete ao nível de escolaridade do falante (como nos casos das formas “arrancar” e “aguentar”, acima mencionados), quanto ao grau de formalidade da situação de comunicação em que ele se insere (como no caso do verbo “estar”, também supracitado). O conteúdo relativo à variação linguística não se faz presente no PMCPEB em anos anteriores ao 8º e ao 9º ano. Nesses anos, como se pode ver nos Quadros 1 e 2 acima, eles constituem um assunto específico que é previsto, no 8º ano, no domínio da Oralidade e, no 9º ano, nos domínios da Oralidade e da Leitura.

- Síncope: consiste na supressão de um segmento medial. No site do Instituto Camões (2008, grifo do autor), há uma seção intitulada “Características Fonéticas do Português Europeu VS Português Brasileiro”. Dentre as observações relativas às diferenças entre o português europeu e o brasileiro, encontra-se a seguinte:

Uma característica do Português Europeu que constitui, talvez, a mais notória diferença em relação ao Português do Brasil diz respeito às **vogais não-acentuadas** que são muito mais audíveis no Português Brasileiro do que no Europeu, sendo, nesta variedade, muito reduzidas, o que leva, por vezes, à sua supressão. Esta característica do Português Europeu tem como consequência que os estrangeiros compreendem melhor a pronúncia de um brasileiro do que de um português, sentindo, neste último caso, que a língua parece ter só consoantes.

Para ilustrar tal fenômeno, há quatro transcrições fonéticas (duas do Português Brasileiro e duas Português Europeu) da frase “A menina faltou ao teste de psicologia”.

Limitar-nos-emos a transcrever e a comentar abaixo as duas relativas ao Português europeu. A primeira ocorrência é de uma pronúncia pausada e silabada e a segunda, de uma pronúncia coloquial:

[ɐ miˈninɐ faɫˈto aw ˈtɛʃtɨ di psikuluˈziɐ]  
[ɐ mˈninɐ faɫˈto aw ˈtɛʃt d psikluˈziɐ]

Na primeira transcrição, o primeiro fone vocálico da palavra “menina”, que está em posição pretônica, é reduzido e só ocorre, segundo o *site*, no registro pausado e silabado. Por sua vez, na segunda transcrição (registro coloquial), o mesmo segmento é suprimido. Fenômeno semelhante ocorre com o segundo fone vocálico da palavra “psicologia”, que também encontra-se em posição pretônica: é reduzido no registro pausado e suprimido no registro coloquial.

À abordagem desse processo são imprescindíveis os conhecimentos relativos à estrutura da sílaba do Português, assunto que é previsto apenas para o 1º ciclo, o que significa que o docente, para a atingir com sucesso as metas previstas para o 9º ano, precisaria inserir, em sua planificação, conteúdos não previstos para essa fase.

-Apócope: é o apagamento de um segmento no final de um vocábulo. Para ilustrar tal tipo de ocorrência, observe-se, na segunda transcrição fonêmica supra, as pronúncias das palavras faltou/[faɫˈto], teste/[ˈtɛʃt] e de/[d]. Em todos os casos, verifica-se o apagamento dos fones vocálicos finais. Em grande parte dos dialetos do Português do Brasil, observa-se, na pronúncia de verbos no infinitivo, a tendência ao apagamento do segmento correspondente ao erre ortográfico (r) em posição final de palavra. Tal fenômeno é verificado em situações informais, na fala de pessoas de diferentes regiões e níveis de escolaridade.

O trabalho com tal conteúdo exige a abordagem dos saberes relativos à estrutura da sílaba do Português e às relações entre a fala e a escrita, já mencionados anteriormente.

Na RTLEBS, não há um verbete para a aférese (nem para a apócope e a síncope), que é mencionada apenas na entrada relativa à “supressão de segmentos”, segundo a qual trata-se de “Processo fonológico em que um segmento deixa de ser articulado em posição inicial (apócope), medial (síncope) e final (aférese) da palavra.” (LISBOA, 2007b, p. 42). Ao problema referido, acresce um outro mais grave, que diz respeito a um erro de terminologia, observado na troca das definições de apócope e aférese. O primeiro processo ocorre no final da palavra e o segundo acontece no início, e não o contrário, como consta do referido dicionário terminológico.

Na RTLEBS, encontram-se ainda os seguintes verbetes relativos à sílaba: sílaba, sílaba aberta, sílaba átona, sílaba fechada e sílaba tônica. Destaquemos a definição de sílaba lá disponível:



Unidade que agrupa os sons dentro da palavra. Pode incluir um ou mais sons, como nas sílabas da palavra a-pro-vei-tar. Dentro da sílaba, os sons podem ocorrer no ataque da sílaba (consoante (s) à esquerda da vogal), **no núcleo da sílaba (vogal ou ditongo)** ou na coda da sílaba (consoante à direita da vogal). O núcleo e a coda constituem a rima da sílaba. (LISBOA, 2007b, p. 41, grifo nosso).

Chamou a nossa atenção o fato de, apesar de fazerem-se presentes em tal definição palavras como “ataque”, “coda” e “núcleo”, não existirem, nesse documento, verbetes específicos para elas, onde constasse uma explanação mais precisa desses conceitos, que são tão caros à compreensão da estrutura da sílaba. Com base na percepção de tal problema, reiteramos a supramencionada necessidade de haver sintonia entre as metas curriculares, os descritores de desempenho e os conteúdos previstos pelo PMCPEB e os verbetes que constam da RTLEBS. Acrescente-se a essa questão o equívoco, grifado na citação acima, da ideia de composição de núcleo da sílaba, que poderia, segundo o verbete, ser formado por vogal ou ditongo, quando tal fenômeno não é previsto na estrutura da sílaba do Português, que só admite uma (e apenas uma) vogal como núcleo, ainda que mais de uma vogal possa fazer parte da mesma sílaba.

Segue-se a alteração de segmentos, que inclui: a redução vocálica, a assimilação e a dissimilação:

- Redução vocálica: corresponde ao natural enfraquecimento que sofrem as vogais quando ocupam posição átona nas palavras, seja essa posição inicial, medial ou final. Na transcrição fonética silabada e pausada [ɐ mɨˈninɐ faʎˈto aw ˈtɛʃtu dɨ psɨkuluˈzɨɐ], tal fenômeno ocorre, como já referido acima, com o primeiro fone vocálico da palavra “menina”, que ocupa posição pretônica, e com o fone vocálico final da palavra “teste”, que ocorre em posição postônica final. O quadro abaixo, retirado do site do Instituto Camões (2008), traz exemplos de vocábulos em que tal redução ocorre em posição inicial (merecer/ [ˈmɨsɨɐ]); inicial e medial (despegar/ [ˈdɨʃpɨɐ]); e, por fim, inicial e final (telefone/ [ˈtɨlɨɐ]). Antes de abordar tal processo, é necessário trabalhar:

1) Os parâmetros articulatórios dos segmentos vocálicos do português (posição da língua em termos de altura, posterioridade, anterioridade e arredondamento ou não dos lábios), para que os alunos compreendam que os dois primeiros segmentos vocálicos de [mɨˈninɐ] não são articulados da mesma maneira, a despeito de remeterem ao mesmo grafema;

2) O inventário fonológico das vogais orais, a fim de que haja o entendimento de que há, em português europeu, dez fones vocálicos orais [i, u, e, o, ɛ, ɔ, a, w, ɐ, ɨ], conforme pode-se ver no quadro abaixo, extraído do *site* do Instituto Camões (2008). Assim, será possível a compreensão de que os fones [i] e [ɨ] da palavra menina/[mɨˈninɐ] são diferentes e fazem parte do inventário fonológico de sua língua materna.

### Quadro 3 – Inventário Fonológico das Vogais Orais do Português

Vogais orais					
<a>	[a] (pá)	[ɐ] (da)			
<e>	[e] (vê)	[ɛ] (pé)	[ɐ] (meia)	[i] (emigrar)	[i] (de [di])
<i>	[i] (vi)	[j] (pai)			
<o>	[ɔ] (sol)	[o] (pôr)	[u] (sapo)	[w] (mágoa)	
<u>	[u] (tu)	[w] (pau)			

Fonte: Instituto Camões (2008).

3) A propriedade secundária do desvozeamento das vogais, para que os discentes compreendam que, ainda que as vogais possuam a propriedade primária do vozeamento, elas podem ser desvozeadas quando ocorrem em certos contextos, como na posição pretônica e postônica, ambas ilustradas com a pronúncia dos fones vocálicos inicial e final da palavra [miˈninɔ];

- Assimilação: é a mudança que sofrem os fones, que podem adquirir as propriedades de vozeamento ou de nasalização, por influência de segmentos vizinhos. Em Português Europeu, o vocábulo “vamos”, se pronunciado fora do contexto de uma frase, tem a seguinte realização [ˈvamɔʃ], em que o fone final é fricativo, alveopalatal desvozeado [ʃ]. Quando, entretanto, inserido em um contexto de uma frase como esta, retirada do site do Instituto Camões (2008), “vamos jantar”, a realização é: [ˈvɐmuz ʒãˈtar], em pronúncia pausada. O que ocorre é que, por influência do primeiro fone da palavra “jantar”, que é fricativo alveopalatal vozeado [ʒ], o fone [ʃ] assimila a propriedade de vozeamento do segmento vizinho. No contexto de uma fala cotidiana, por sua vez, [ʃ] é fundido com [ʒ]: [ˈvɐmu ʒãˈtar]. De maneira semelhante, o fone vocálico [u], que é alto, arredondado e anterior, adquire, por influência do fone nasal bilabial vozeado [m], a propriedade da nasalização na palavra “muito” [ˈmũlto].

Os conteúdos necessários à explicação da assimilação não são previstos pelo PMCPEB em nenhum ano anterior ao 9º e, por essa razão, o professor precisaria introduzi-los. Dentre eles, destacamos os parâmetros necessários à descrição dos sons consonantais: o lugar de articulação (sons bilabiais, labiodentais, dentais, alveolares, alveopalatais, palatais, velares e glotais), a maneira ou o modo de articulação (sons oclusivos, nasais, fricativos, africados, tepe, vibrantes, retroflexo, e laterais) e o estado da glote durante a produção desses sons (vozeados ou desvozeados). Após tal trabalho, será possível ao professor explicar que, além dessas características primárias, os fones possuem também articulações secundárias, como, por exemplo, a assimilação de vozeamento sofrida por [ʃ] e a nasalização do fone [u] ilustrados no parágrafo anterior em [ˈvɐmuz ʒãˈtar] e em [ˈmũlto], respectivamente.

- Dissimilação: segundo a RTLEBS (LISBOA, 2007b, p. 37), trata-se de “Processo fonológico em que um segmento fonético perde um ou mais traços fonéticos que

tinha em comum com um segmento vizinho, diferenciando-se dele.” Um exemplo desse fenômeno pode ser observado na palavra “lírio”, a qual deriva do latim “lilium” e sofreu mudança no segundo fone consonantal, que passou de [l] para [r]. Numa perspectiva sincrônica, o referido documento cita, como exemplo de dissimilação, a realização, no dialeto de Lisboa, da primeira vogal da palavra “telha”. A abordagem de tal processo em sala requer o trabalho com a variação diacrônica, que não é previsto nos anos anteriores ao 9º ano.

- Metátase: corresponde à alteração de um segmento, que acontece devido à sua transposição para uma posição na sílaba diferente da original. Ocorre também quando uma sílaba passa para outra posição na palavra.

Diacronicamente falando, as modificações ocorridas na passagem das palavras *semper/sempre* e *super/sobre* do Latim para o Português ilustram isso. Numa perspectiva sincrônica, a RTLEBS cita os seguintes exemplos de metátase no português de Portugal: “A troca de sílabas em ‘estômago’ > ‘estôgamo’, ou a troca de segmentos em ‘prateleira’ > ‘parteleira’ em algumas variedades sociais.” (LISBOA, 2007b, p. 39). No Português do Brasil e de Portugal, ele se dá na fala de pessoas com baixo grau de escolaridade, em ocorrências como *cardeneta* (*caderneta*) e *largato* (*lagarto*). A tal abordagem é imprescindível a retomada e o aprofundamento dos conteúdos (variação da língua; plano fonológico, lexical e sintático; contextos geográficos), da meta curricular (reconhecer a variação da língua) e dos descritores de desempenho (identificar, em textos orais, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático e distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português) previstos para o 8º ano pelo PMCPB, como se pode ver no Quadro 1.

Quanto à RTLEBS, fazem-se presentes as seguintes definições dos processos de alteração em pauta:

- “Redução: Processo Fonológico que consiste no enfraquecimento de uma vogal em posição átona; assim, a primeira vogal de “bolo” sofre uma redução em “bolinho” e o mesmo sucede nos pares “medo”/“medroso”, “mata”/“matagal”.” (LISBOA, 2007b, p. 41);

- Assimilação, que é um “Processo Fonológico em que um segmento fonético se identifica com um segmento vizinho, ou dele se aproxima, ao adquirir um ou dois traços fonéticos desse segmento vizinho.” (LISBOA, 2007b, p. 36). Entretanto, como fenômeno linguístico universal, esse processo faz-se presente não apenas no Português de Portugal, do Brasil ou da Guiné Bissau, mas em todas as línguas naturais. O documento em pauta, ao ilustrá-lo, aborda-o apenas do ponto de vista diacrônico, por meio da evolução sofrida pelo vocábulo “mão”, na sua passagem do latim para o português – “Assimilação: *manum*>*mãnu*>*mão*”. A nosso ver, perde-se uma valiosa oportunidade de se mostrar que os processos fonológicos acontecem tanto do ponto de vista diacrônico, como do sincrônico, e, especialmente, que eles estão presentes na fala de todas as pessoas.

- “Metátase: transposição de segmentos ou sílabas no interior de uma palavra.” (LISBOA, 2007b, p. 39):

## Considerações finais

A análise feita mostrou que, a despeito dos aspectos positivos já mencionados na RTLEBS, foram verificadas fragilidades na organização e na composição dos verbetes selecionados nesta investigação, dentre os quais destacamos as seguintes:

- os processos fonológicos poderiam ter sido abordados tanto na perspectiva síncronica, quanto na diacrônica, enquanto fenômenos inerentes a todas as línguas naturais; em vez disso, o documento não faz tal articulação e perde, em algumas ocasiões, caras oportunidades de fazer definições mais a esse respeito;

- falta de aprofundamento na definição dos três processos fonológicos de inserção e carência de exemplos;

- ausência de verbetes específicos relacionados à definição de sílaba apresentada pelo próprio documento, tais como ataque, núcleo e coda e equívoco na definição de núcleo, verificado no verbe de “sílabas”;

- ausência de entradas específicas para cada um dos três processos fonológicos de supressão;

- erro de terminologia, verificado no verbe “supressão de segmentos”, na definição do que é apócope e aférese.

A presente investigação objetivou, também, explicitar cada uma das questões referidas, durante a análise que foi efetuada das metas curriculares, dos descritores de desempenho e dos conteúdos relativos à fonética e à fonologia previstos pelo PMCPEB. Nessa ocasião, efetuamos um cruzamento entre os conteúdos previstos nesse documento para o 9º ano e os verbetes constantes da RTLEBS, a fim de verificarmos se havia, nesse documento, verbetes necessários à abordagem dos referidos conteúdos, metas e descritores.

A conclusão a que chegamos é que a redução do número de verbetes efetuada por ocasião da revisão da primeira TLEBS foi danosa às áreas de fonética e de fonologia, tanto do ponto de vista quantitativo (foram suprimidas definições essenciais à compreensão dos processos fonológicos previstos para o 9º ano pelo programa em vigor), quanto qualitativo (há definições que, de tão sucintas, tornam-se vagas e há equívocos terminológicos).

Além disso, o PMCPEB, apesar de inovar<sup>13</sup> ao prever metas curriculares, descritores de desempenho e conteúdos da fonética e da fonologia para os dois anos finais do 3º ciclo, não antevê, para os anos que antecedem o 8º e o 9º, saberes imprescindíveis a essa abordagem. Para que o professor dê conta com sucesso do que dispõe o documento, ele precisa, em um mesmo ano, preencher a lacuna dos 4 anos (4º, 5º, 6º e 7º) em que a fonética e a fonologia são postas de lado pelo programa, o que parece algo um tanto inexequível.

---

<sup>13</sup> Em relação ao documento anterior: Metas curriculares para o Ensino Básico (BUESCU *et al.*, 2012)

RODRIGUES, S.; SÁ, C. The place of portuguese phonetics/phonology as presented in official documents of portuguese elementary schools. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.1, p.181-206, 2019.

- *ABSTRACT: In Portugal, the Grammatical Nomenclature in effect, up until 2003, dates back to 1967. However, in 2007 a new linguistic terminology was instituted, through the publication of the terminological dictionary (DT). This dictionary was the result of the revision of the Linguistic Terminology for Elementary and High Schools (RTLEBS), analyzed in this search. In 2015, another important document entered into effect: the Portuguese Program and Goals for Elementary and High School (PMCPEB). Considering the importance of Phonetics and Phonology in the reflection on language, and broadening linguistic knowledge, and taking into account the fact that, traditionally, these areas have been poorly represented in Portuguese school curriculums (VELOSO, 2006), the objectives of this research are: to analyze the place Phonetics and Phonology occupy in the PMCPEB, in the 3rd Cycle of Elementary School, and analyze if the entries in the revision of TLEBS cover the content of this field as prescribed by the PMCPEB. To this end, this study is based on the work of Cagliari (2009), Veloso (2006), Veloso and Rodrigues (2002) and found that these subjects are poorly represented in the PMCPEB; that largely the records of the revision of TLEBS do not cover all of the content prescribed by the PMCPEB for these areas; and that there are terminological errors, as well as theoretical imprecision in the composition of the entries investigated.*
- *KEYWORDS: Phonetics. Phonology. Portuguese Language Teaching. Curriculum. Basic Education.*

## REFERÊNCIAS

BUESCU, H. C. *et al.* **Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015.

BUESCU, H. C. *et al.* **Metas curriculares de Português – Ensino Básico, 1º, 2º e 3º Ciclos**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2012.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 11.ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CÂMARA JUNIOR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 44.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

INSTITUTO CAMÕES. **A pronúncia do português europeu**. [Lisboa]: Instituto Camões, 2008. Disponível em: [http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acesibilidade/capitulo6\\_3.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acesibilidade/capitulo6_3.html). Acesso em: 20 mar. 2019.

LISBOA. Ministério da Educação. **Revisão da terminologia linguística para os ensinos básico e secundário**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://principo.org/reviso-da-terminologia-linguistica-para-os-ensinos-bsico-e-secu.html>. Acesso em: 23 mar. 2019.

LISBOA. Ministério da Educação. Portaria nº 476/2007. **Diário da República**, Lisboa, n.º 76/2007, Série I de 2007-04-18, p. 2467/2468, 2007a.

LISBOA. Ministério da Educação. **Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário**. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa, 2007b.

LISBOA. Ministério da Educação. Portaria nº 1488/2004. **Diário da República**, Lisboa, n.º 300/2004, Série I de 2004-12-24, p. 7307/7315, 2004.

LISBOA. Ministério da Educação e Ciência. **Dicionário Terminológico para consulta em linha**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, [200-]. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

RODRIGUES, S. V. Fonética e fonologia no ensino da Língua Materna: modos de operacionalização. *In*: ENCONTRO SOBRE TERMINOLOGIA LINGUÍSTICA: DAS TEORIAS ÀS PRÁTICAS, 2005, Porto. **Anais** [...]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. p. 1-33. Disponível em: [http://web.letras.up.pt/srodrigues/pdfs/term\\_ling\\_actas.pdf](http://web.letras.up.pt/srodrigues/pdfs/term_ling_actas.pdf). Acesso em: 20 maio 2014.

VELOSO, J. A fonética e a fonologia na nova terminologia linguística para os ensinos básico e secundário. *In*: DUARTE, I.; FIGUEIREDO, O. (org.). **Terminologia linguística: das teorias às práticas**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. p. 115-127.

VELOSO, J.; RODRIGUES, A. S. A presença da fonética e da fonologia no ensino do português (ensino básico e secundário): algumas considerações preliminares. *In*: ENCONTRO COMEMORATIVO DOS 25 ANOS DO CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO, 2002, Porto. DUARTE, I. M. *et al.* **Anais** [...]. Porto: C.L.U.P., 2002. v.1, p. 231-246. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3314>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Received on 09 January, 2018

Approved on 17 June, 2018

**RESENHA /**  
***REVIEW***





## UM PASSO A PASSO PARA ESTUDOS LINGÜÍSTICOS EM TEORIAS FONOLÓGICAS

Ana Carolina CANGEMI\*

*Fonologia, fonologias: uma introdução* (2017), organizado por Dermeval da Hora e Carmen Lúcia Matzenauer, compreende estudos sobre Teorias Fonológicas. A obra é dedicada a Gisela Collischonn (in memoriam), fonóloga admirável, que tão prematuramente nos deixou. A apresentação é feita pelos organizadores, que prometem levar o leitor ao “mundo dos sons”, enquanto substância das línguas humanas e unidade das suas gramáticas. Os 11 capítulos que compõem o livro estruturam-se por meio de 6 perguntas<sup>1</sup>:

1. O que é a Fonologia \_\_\_\_\_<sup>2</sup>?
2. O que a Fonologia \_\_\_\_\_ estuda?
3. Como analisar fenômenos da língua usando a Fonologia \_\_\_\_\_?
4. Poderia me dar um exemplo?
5. Quais são as grandes linhas de investigação?
6. O que eu poderia ler para saber mais?

O primeiro capítulo, intitulado “Fonologia Estruturalista”, cujos autores são Juliene Pedrosa e Rubens Lucena, inicia-se com o conceito saussuriano de *langue*, base para as posteriores formalizações de teorias fonológicas. A respeito especificamente da Fonologia Estruturalista, há a apresentação dos teóricos fundadores e dos aspectos fundamentais ao estudo de uma língua. Os autores do capítulo, ao analisar fenômenos da língua de acordo com a teoria, referem-se especialmente ao linguista brasileiro Joaquim Mattoso Camara Jr. e, conseqüentemente, trazem como exemplos fenômenos que envolvem consoantes e vogais do português.

O segundo capítulo, “Fonologia Gerativa”, de Seung Hwa Lee, inicia-se com a apresentação dos pressupostos teóricos da Fonologia Gerativa (ramo de estudo da Gramática Gerativa). Há 1) a explicitação dos fundadores dos estudos em Fonologia Gerativa, 2) a explicação do que essa é e 3) o escopo de estudo dessa. O autor ressalta

---

\* Universidade Estadual Paulista, (Unesp), Faculdade Ciências e Letras, Araraquara - São Paulo - Brasil. Professora do Departamento de Linguística. ana.cangemi@unesp.br. ORCID: 0000-0001-5395-9862.

<sup>1</sup> Às perguntas, somam-se as notas e as referências de cada capítulo.

<sup>2</sup> Entende-se o tracejado como o completo ao tipo da Fonologia presente nos capítulos. Por exemplo: Fonologia Gerativa, Fonologia Lexical, Fonologia Prosódica etc.

o objetivo principal da Teoria (explicitar o conhecimento linguístico/faculdade da linguagem do falante-ouvinte de cada língua) bem como seu produto (construção de uma gramática da fonologia de uma língua que descreva o conhecimento fonológico do falante-ouvinte da língua em termos de sistema de regras). Com o intuito de exemplificar um fenômeno linguístico à luz da teoria, Lee discute a ideia e as regras que envolvem o processo de *conspiração*, valendo-se das alternâncias sonoras do arquifonema /S/ do português. Por fim, tem-se no capítulo uma sistemática construção acerca da Fonologia Gerativa. No capítulo, há valiosas contribuições no modo de descrever e explicar o conhecimento fonológico do falante/ouvinte, portanto.

O terceiro capítulo, “Teoria dos Traços”, é composto em parceria. Carmen Lúcia Matzenauer e Ana Ruth Moresco Miranda o inicia-no com uma síntese histórica sobre a teoria. Posteriormente, as autoras apresentam ao leitor (de modo muito objetivo e claro) as unidades mínimas que integram a estrutura interna dos segmentos e as duas perspectivas de abordagem dos traços: i) atributos dos segmentos e ii) autossegmentos. Convém ressaltar que tais perspectivas estão originariamente vinculadas a modelos teóricos distintos, isto é, a primeira refere-se ao Modelo Gerativo Clássico e a segunda ao Modelo Autossegmental. Com dados produzidos por crianças brasileiras, as autoras oferecem exemplos que ilustram a dinâmica da gramática fonológica do português. Por fim, ressalta-se que os traços têm um importante poder descritivo e explicativo. Logo, conhecer a teoria é necessário para o avanço de estudos sobre o componente fonológico dos sistemas linguísticos. De modo extremamente cuidado e amigável com o leitor, a escrita do capítulo harmoniza a transição dos modelos lineares para os não-lineares<sup>3</sup> apresentados plenamente, então, nos cinco capítulos subsequentes.

O quarto capítulo, escrito por Dermeval da Hora e Ana Vogeley, consiste na apresentação da “Fonologia Autossegmental”. Essa abordagem não-linear concede subsídios para o entendimento multidimensional de processos fonológicos. O ganho descritivo, com arranjo de várias camadas, de representações fonológicas, no que concerne aspectos suprasegmentais, por exemplo, é notável. Logo, os autores reservam parte do capítulo para os fenômenos prosódicos. Muito embora a Fonologia Autossegmental seja considerada uma teoria e não somente um modelo descritivo, é importante entender o modo de representação (estrutura arbórea), as condições das regras e dos processos fonológicos e os princípios de seu funcionamento. Os autores, então, destinam parte do capítulo para esses tópicos. Outrossim, é tratada a coordenação dos componentes do aparelho articulatório na emissão de sons da fala com dados advindos do português.

---

<sup>3</sup> Os modelos teóricos sobre a fonologia das línguas são, comumente, separados em duas classes nomeadas de i) modelos lineares (CHOMSKY, 1968) e ii) modelos não-lineares (SELKIRK, 1984; NESPOR;VOGEL, 2007; GOLDSMITH, 1999). Os modelos lineares consideram a fala como uma combinação linear de segmentos ou traços distintivos, isto é, há uma relação de um-para-um entre os segmentos e as matrizes de traços. Os modelos não-lineares entendem a fonologia de uma língua como uma organização em camadas (*tiers*). Nesse modelo, a relação de um-para-um é revista. Os traços podem extrapolar (ou não) um segmento e, também, ligarem-se a mais de uma unidade ou funcionar isoladamente ou em conjunto.

O quinto capítulo, “Teoria Lexical”, autoria de Leda Bisol, apresenta a teoria fonológica que trata da palavra em dois componentes, a saber: i) lexical e ii) pós-lexical. Na teoria, cuja base é alicerçada nos modelos de análise gerativistas, há a interação da fonologia e da morfologia no componente lexical. Logo, entidades prosódicas, sílaba, enunciado, processos de formação de palavras e dos membros que a constituem são estudados de maneira singular. A autora ressalta os pontos-chave da teoria, o ordenamento de regras e seus efeitos em modelo serial. Por fim, tem-se uma análise cíclica de uma palavra do português composta por seu radical acompanhado de vogal temática.

O sexto capítulo, “Fonologia Métrica”, autoria de José Magalhães e Elisa Battisti, é voltado à organização e formalização de relações de proeminência em domínios fonológicos (desde os menores, como a sílaba, aos maiores, como as frases). Apesar de a Fonologia Métrica estudar o sistema, como um todo, de proeminências relativas das línguas, ou seu padrão acentual, alguns pressupostos teóricos, objetos e processos de investigação ganham destaque. Por exemplo, a formação, por meio das relações de proeminência entre os constituintes, da estrutura com subconstituintes binários e organizados hierarquicamente é um caro pressuposto da teoria. Com o intuito de exemplificação dos procedimentos de análise descritos, os autores utilizam o latim, o português e outras línguas naturais.

O sétimo capítulo, “Fonologia Prosódica”, de Luciani Tenani, evidencia a interface Fonologia e demais componentes da gramática. A autora ressalta que a Fonologia Prosódica se caracteriza como uma teoria formal sobre estruturas prosódicas, as quais são definidas a partir da identificação de informações de natureza sintática ou morfológica relevantes para caracterizar domínios de aplicação de regras fonológicas. Após a demonstração do fato de que não necessariamente há isomorfismo entre os constituintes, a autora chama atenção para a pluralidade de propostas de hierarquias prosódicas. Independentemente das várias propostas, é possível adotar um conjunto de procedimentos para análise à luz da Fonologia Prosódica. Com dados do português, a autora exemplifica tais procedimentos e reflete, especialmente, sobre o choque acentual na língua.

O oitavo capítulo trata da “Teoria da Sílaba” e é de autoria de Ubiratã Kickhöfel Alves. Inicia-se o capítulo com uma discussão sobre o desafio de caracterização da sílaba. O autor estende essa dificuldade aos termos representacionais, aos mecanismos formais de análise do processo de silabação nas línguas e aos aspectos universais que exercem influência na silabação. Especificamente, em relação à estrutura representacional na Teoria da Sílaba, são apresentados três grupos de propostas para a sua caracterização, a saber: i) autosegmental, ii) arbórea e iii) mórica. Para análise dos fenômenos da língua, mais de uma abordagem pode ser considerada. Têm-se, então, análises que podem considerar uma abordagem baseada em regras, ou uma abordagem baseada em moldes silábicos ou, por fim, uma abordagem baseada em restrições. Convém ressaltar que, para além das diferentes abordagens, é necessário considerar a atribuição dos segmentos às posições silábicas, seguindo princípios universais de silabação.

Um conjunto de princípios é apresentado no capítulo. Por fim, o autor pontua que os estudos que se voltam à estrutura silábica do sistema são ainda uma fonte inesgotável de investigações. Finalizados os capítulos referentes às teorias não-lineares, tem-se o modelo nascido nos anos 1990: Teoria da Otim(al)idade.

No nono capítulo, intitulado “Teoria da Otimidade”, de Luiz Carlos Schwindt e Gisela Collischonn, é apresentada a teoria que impactou, principalmente, estudos em fonologia. De acordo com os autores, essa pode ser considerada um desenvolvimento da Teoria Gerativa, na medida da descrição formal e da busca por universais. No entanto, em seu funcionamento, percebe-se que há uma diferenciação ao compará-la aos modelos gerativos que a precederam. Desde o início do capítulo, os autores trazem exemplos para elucidação inicial da teoria. O primeiro exemplo é do escopo da estrutura silábica do português. Com análise da estrutura silábica em pauta, no capítulo, as propriedades essenciais ao modelo fonológico emergem. É importante salientar que a tarefa da Teoria da Otimidade é promover o mapeamento de formas linguísticas efetivamente realizadas e de suas formas subjacentes. Indubitavelmente, a teoria traz avanços às análises fonológicas, mas há problemas. Finalizando o capítulo, os autores refletem sobre alguns desses problemas.

O décimo capítulo, “Teoria de Exemplares”, escrito por Thaís Cristófaró Silva e Christina Abreu Gomes, apresenta um modelo representacional formulado, *a priori*, para o estudo da percepção e categorização visual no âmbito da psicologia. De acordo com as autoras, três aspectos são estudados na Teoria de Exemplares: i) o detalhe fonético, ii) os efeitos de frequência nas representações mentais e iii) a emergência e o gerenciamento gramatical das representações abstratas. A metodologia experimental pauta-se na expectativa de apresentar evidência empírica com o intuito de corroborar tendências em generalizações das representações gramaticais abstratas. No âmbito de análise de fenômenos, há a consideração de efeitos de frequência e semelhança lexical por meio de consulta em corpora da língua em questão.

O décimo primeiro capítulo e último, “Fonologia de Laboratório”, de Eleonora Cavalcante Albano, aborda uma posição metodológica aplicável a qualquer teoria fonológica. Considera-se que as relações entre fonética e fonologia devem ser suficientemente claras para embasar hipóteses experimentais. O método, originado no *LabPhon Association*<sup>4</sup>, pretende ser um estudo científico dos elementos da língua falada ou de sinais e da sua organização, função gramatical e papel na comunicação. De acordo com a autora, nessa perspectiva, debruça-se sobre o mesmo objeto da fonologia tradicional (sistema e processos fônicos), mas de maneira pormenorizada. Assim, um detalhe fonético tem papel essencial em dirimir dúvidas sobre a natureza dos contrastes fônicos, por exemplo.

*Fonologia, fonologias: uma introdução* (2017) cumpre sua promessa de oferecer subsídios teóricos para reflexões sobre componentes fonológicos das línguas (principalmente, do Português), concomitantemente à apresentação das Teorias

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.labphon.org/>. Acesso em 27 fev. 2018.

Fonológicas. Não obstante, há um amplo e denso estudo que permite a compreensão de teorias e métodos fonológicos e fomenta debates e desenvolvimentos. Com as contribuições de renomados professores-pesquisadores brasileiros, o livro insiste em ser amigável com o leitor, desde o início até o fim, apresentando-lhe objetivamente muito mais que respostas às 6 perguntas que estruturam os capítulos. Reúnem-se contribuições teóricas e resultados de análise, além de problematizações metodológicas. Certamente, a obra conduz o leitor ao “mundo dos sons”.

CNPq (Processo 407836/2017-9)

CANGEMI, A. A step-by-step guide to linguistic studies in phonological theories. **Alfa**, São Paulo, v.63, n.1, p.209-213, 2019.

## REFERÊNCIAS

CHOMSKY, N. **The sound pattern of English**. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.

GOLDSMITH, J. (ed.) **Phonological theory: the essential readings**. Malden: Blackwell Publishers, 1999.

HORA, D.; MATZENAUER, C. **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic Phonology**. Dordrecht: Foris Publications, 2007. Obra original de 1986.

SELKIRK, E. **Phonology and syntax**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1984.

Recebido em 28 de fevereiro de 2018

Aprovado em 06 de agosto de 2018



## ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Agonismo, p. 81
- Antagonismo, p. 81
- Aquisição da Linguagem, p. 113
- Avaliatividade, p. 81
- Cobertura lexical, p. 63
- Cognición*, p. 37
- Co-ocorrência, p. 153
- Corrupção, p. 81
- Crónicas de Indias*, p. 37
- Currículo, p. 181
- Dicionário computacional, p. 63
- Discurso pedagógico, p. 153
- Ensino Básico, p. 181
- Ensino de Língua Portuguesa, p. 181
- Erros, p. 133
- Estereotipo y prototipo semántico*, p. 37
- Ficção, p. 113
- Fonética, p. 181
- Fonologia, p. 181
- Gênero, p. 153
- Historia del léxico español*, p. 37
- Humor, p. 113
- Imaginación/ficción/fantasia*, p. 37
- Interação, p. 133
- Jornais populares, p. 63
- Judeus sefarditas, p. 11
- Lenguas en contacto*, p. 37
- Léxico, p. 63
- Manuscrito escolar, p. 133
- Mídia, p. 81
- Papel social e linguístico, p. 11
- Papiamentu, p. 11
- PCN, p. 153
- Político, p. 81
- Português brasileiro, p. 63
- Rasuras, p. 133
- Reconhecimento de palavras, p. 63
- Seleção lexical, p. 153
- Sexualidade, p. 153
- Tiras cômicas, p. 113
- Vocabulário, p. 63





## **SUBJECT INDEX**

- Agonism, p. 81*  
*Antagonism, p. 81*  
*Appraisal, p. 81*  
*Basic Education, p. 181*  
*Brazilian Portuguese, p. 63*  
*Cognition, p. 37*  
*Comic strips, p. 113*  
*Computational dictionary, p. 63*  
*Corruption, p. 81*  
*Crônicas de Indias, p. 37*  
*Curriculum, p. 181*  
*Erasure, p. 133*  
*Errors, p. 133*  
*Fiction, p. 113*  
*Gender, p. 153*  
*History of Spanish Lexicon, p. 37*  
*Humor, p. 113*  
*Imagination/Fiction/Fantasy, p. 37*  
*Interaction, p. 133*  
*Language Acquisition, p. 113*  
*Languages in contact, p. 37*  
*Lexic, p. 63*  
*Lexical coverage, p. 63*  
*Lexical selection, p. 153*  
*Media, p. 81*  
*Papiamentu, p. 11*  
*PCN, p. 153*  
*Pedagogical discourse, p. 153*  
*Phonetics, p. 181*  
*Phonology, p. 181*  
*Political, p. 81*  
*Popular newspapers, p. 63*  
*Portuguese Language Teaching, p. 181*  
*Recognition of words, p. 63*  
*Relations of co-occurrences, p. 153*  
*School manuscript, p. 133*  
*Sephardic Jews, p. 11*  
*Sexuality, p. 153*  
*Social and linguistic role, p. 11*  
*Stereotype and Semantic Prototype, p. 37*  
*Vocabulary, p. 63*



**ÍNDICE DE AUTORES**  
***AUTHOR INDEX***

ALENCAR, C. N. de, p. 81  
ARAUJO, G. A. de, p. 11  
BANDEIRA, M., p. 11  
BERLINCK, R. de A., p. 5  
CANGEMI, A. C., p. 209  
FELIPETO, S. C. S., p. 133  
FINATTO, M. J. B., p. 63  
FREITAS, S., p. 11  
GATTI, M. A., p. 113  
GOMES, E. P. M., p. 81  
GONZALEZ, C. G., p. 153  
LAPORTE, É., p. 63  
MIRANDA POZA, J. A., p. 37  
RODRIGUES, S. G. C., p. 181  
SÁ, C. M., p. 181  
VALE, O. A., p. 63  
VIEIRA, V. C., p. 153



# NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS DA

## *Alfa*: Revista de Linguística

### 1. Informações gerais

A *Alfa*: Revista de Linguística, financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –, Brasil, publica, em edições *online*, bilíngues e quadrimestrais, trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, com titulação mínima de doutor, e de doutorandos em coautoria com professores e pesquisadores doutores vinculados a instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. O número máximo de coautores não deve ser maior que três. Os números regulares são organizados com base no sistema de fluxo contínuo, e os números especiais, quando editados, são organizados em chamadas específicas, de acordo com a conveniência do(s) organizador(es). A revista publica artigos, resenhas, entrevistas e traduções vinculados a todas as linhas de pesquisa dos estudos linguísticos.

A contribuição dos artigos deve ser original e inédita e não pode ser avaliada simultaneamente para publicação por outra revista. As resenhas devem referir-se somente a obras recentemente publicadas: no Brasil, nos dois últimos anos e, no exterior, nos quatro últimos anos; as traduções devem ser, de preferência, de artigos científicos e de capítulos de livros publicados até doze meses antes da data da submissão; as entrevistas devem ser realizadas com pesquisadores de prestígio

acadêmico reconhecido tanto no Brasil quanto no exterior.

Sem o conhecimento da autoria, dois membros do Conselho Editorial emitem parecer sobre os trabalhos. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho é enviado a um terceiro parecerista, que também não tem acesso ao nome do(s) autor(es). Depois da análise, cópias dos pareceres são encaminhadas ao(s) autor(es) juntamente com instruções para modificações, quando for o caso.

Os trabalhos podem ser redigidos em português, francês, inglês, espanhol ou italiano. Para artigos escritos em português, *TÍTULO, RESUMO* e *PALAVRAS-CHAVE* precedem o texto e *TITLE, ABSTRACT* e *KEYWORDS* sucedem o texto. Para artigos escritos em outros idiomas, *TÍTULO, RESUMO* e *PALAVRAS-CHAVE* que precedem o texto devem ser escritos no idioma do artigo; os que sucedem o texto devem ser em português, no caso de artigos em inglês; e em inglês, no caso de artigos em francês, espanhol ou italiano.

Todos os artigos são publicados num formato bilíngue tendo, necessariamente, o inglês como língua da segunda versão. Os autores que submeterem à aprovação um artigo originalmente em inglês devem, caso ele seja aceito, providenciar sua versão em português, seguindo as mesmas orientações indicadas para a versão em língua inglesa. Só são publicados os artigos que tiverem aceitas as versões em português (ou outra língua escolhida)

e em inglês. A não aceitação de uma das versões por parte dos revisores implica a não publicação do artigo.

Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas da revista são devolvidos aos autores, ou são solicitadas adaptações, indicadas em carta pessoal.

Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

## 2. Apresentação dos trabalhos

**Encaminhamento:** O(s) autor(es) deve(m) realizar o cadastro (Login/Senha) no site da revista, na seção Submissões Online, preencher corretamente o perfil e escolher a opção “AUTOR”. Após haver realizado esses passos, deve(m) ir para “SUBMISSÕES ATIVAS” e iniciar o processo de submissão através do link “CLIQUE AQUI PARA INICIAR O PROCESSO DE SUBMISSÃO”, no qual irá realizar os cinco passos básicos:

1. Início: Iniciar o processo de submissão, confirmando se está(ão) de acordo com as condições estabelecidas pela revista (marcando as caixas de seleção das condições e da declaração de direito autoral) e selecionar a seção artigos;
2. Inclusão de metadados: indicar os dados principais – nome, sobrenome, e-mail, instituição, resumo da biografia com a titulação completa do(s) autor(es), título e resumo;
3. Transferência de manuscritos: realizar a transferência do arquivo para o sistema;
4. Transferência de documentos suple-

mentares: realizar a transferência de arquivos com informações suplementares, que funcionam como um apêndice do texto principal ou como anexo a ele, tais como instrumentos de pesquisa, conjuntos de dados e tabelas, que seguem os padrões de ética de avaliação, fontes de informação normalmente não disponíveis para leitores, ou figuras e/ou tabelas que não podem ser integradas ao texto em si;

5. Confirmação: concluir a submissão.

Após concluir os cinco passos descritos, o(s) autor(es) deve(m) aguardar o e-mail do editor e, nesse ínterim, pode(m) acompanhar todo o fluxo de seu trabalho, da submissão, aceite, avaliação, reedição do original até a publicação. Os artigos, após a submissão, são designados aos avaliadores definidos pelo conselho ou pelos editores da revista. A política de seleção dos artigos é definida pelos membros do Conselho Editorial, Consultivo e Editores da revista, disponibilizadas na seção “Sobre a Revista”, “Processo de Avaliação por Pares”.

## 3. Preparação dos originais

### 3.1. Apresentação

A preparação do texto deve obedecer aos seguintes parâmetros: *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaçamento 1,5 no corpo do texto, papel tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), margens esquerda e superior 3,0 cm, direita e inferior 2,0 cm e extensão mínima de 15 e máxima de 30 páginas, incluindo referências e anexos e/ou apêndices. O texto deve atender

as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que passou a ser obrigatório no Brasil a partir de janeiro de 2016. Devem ser submetidas duas versões do trabalho: uma contendo o nome e a filiação do(s) autor(es) e outra em que estejam apagadas todas as menções ao(s) autor(es), inclusive citações e referências bibliográficas.

### 3.2. Estrutura do trabalho

Para elaboração do artigo, o(s) autor(es) deve(m) obedecer à seguinte sequência:

**Título:** o título do artigo deve aparecer em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples;

**Nome do(s) autor(es):** o(s) nome(s) do(s) autor(es) devem vir à direita da página, na terceira linha abaixo do título, com asterisco remetendo à nota de rodapé para apresentação dos metadados do(s) autor(es). Esses metadados correspondem às seguintes informações, na ordem: sigla e nome por extenso da instituição a que o(s) autor(es) está(ão) vinculado(s); cidade; estado; país; CEP; e-mail;

**Resumo:** texto, de, no mínimo, 150 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus objetivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão, precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, na terceira linha abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples;

**Palavras-chave:** inserir um máximo de sete palavras-chave, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, na segunda linha abaixo do resumo. Para maior facilidade

de localização do trabalho em consultas bibliográficas, as palavras-chave devem corresponder a conceitos mais gerais da área do trabalho;

**Texto:** o corpo do texto inicia-se na terceira linha abaixo das palavras-chave, em espaçamento um e meio;

**Subtítulos:** os subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do(s) autor(es), devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços de 1,5 depois do texto que os precede e um espaço 1,5 antes do texto que os segue;

**Agradecimentos:** quando houver, os agradecimentos seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra “**Agradecimentos**” destacada em negrito;

**Título do artigo em inglês:** para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano, insere-se o título em inglês duas linhas abaixo do final do texto, em espaçamento simples, sem caixa alta e negrito;

**Abstract:** versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da palavra *ABSTRACT*, em caixa alta e em itálico, em espaçamento simples, na terceira linha depois do título do artigo em inglês;

**Keywords:** versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da expressão *KEYWORDS*, em caixa alta e em itálico, em espaçamento simples, na terceira linha depois do abstract;

**OBS.:** No tocante às três últimas instruções, artigos redigidos em inglês devem inserir a versão em português do título, do *resumo* e das palavras-chave.

**Referências:** sob o subtítulo **REFERÊNCIAS, em caixa alta**, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, devem ser mencionadas as referências em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples, na terceira linha abaixo das palavras-chave em inglês (cf. 3.3.1 a seguir);

**Bibliografia consultada:** na terceira linha abaixo das referências, se considerado imprescindível, sob o subtítulo **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**, em caixa alta, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, na terceira linha abaixo das Referências, podem ser indicadas, também em ordem alfabética e cronológica, obras consultadas ou recomendadas, não referenciadas no texto.

### 3.3. Outras instruções

#### 3.3.1. Normas para referências

As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR 6023 da ABNT, de agosto de 2002: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, é necessário informar o nome do tradutor.  
Exemplos:

#### *Livro*

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas:** as não coincidências do dizer. Tradução de Cláudia Pfeiffer et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.  
CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contin-**

**gência da prática.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LUCHESE, D. **Sistema, mudança e linguagem:** um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

#### *Capítulos de livro*

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p.15-50.

#### *Dissertações e tese*

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho:** o ensino nas escolas paulista (1917-1939). 1998. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

#### *Artigos em periódicos*

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.26, p.63-77, 1994.

#### *Artigos em periódicos online*

SOUZA, F. C. Formação de bibliotecários para uma sociedade livre. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n.11, p.1-13, jun. 2001. Disponível em: <...>. Acesso em: 30 jun. 2001.



### *Artigos em jornal*

BURKE, P. Misturando os idiomas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 2003. Mais!, p.3.

EDITORA plagiou traduções de clássicos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 nov. 2007. Ilustrada, p.6.

### *Documento eletrônico*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Grupo de Trabalho Normalização Documentária da UNESP. Normalização Documentária para a produção científica da UNESP: normas para apresentação de referências. São Paulo, 2003. Disponível em: <...>. Acesso em: 15 jul. 2004.

### *Trabalho de congresso ou similar (publicado)*

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p.114-118.

### *Filmes*

**Macunaíma**. Direção (roteiro e adaptação) de Joaquim Pedro de Andrade. Filmes do Serro/Grupo Filmes/Condor Filmes. Brasil: 1969. Rio de Janeiro: Videofilmes, 1969. Versão restaurada digitalmente, 2004. 1 DVD (105 minutos), color.

### *Pinturas, fotos, gravuras, desenhos:*

ALMEIDA JÚNIOR. **Caipira picando fumo**. 1893. Óleo sobre tela. 17 cm X

23,5 cm. Pintura pertencente ao acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo. PICASSO, Pablo. [**Sem título**]. [1948]. 1 gravura. Disponível em: <<http://belgaleria.com.br>>. Acesso em 19 ago. 2015.

### *Discos e partes de discos:*

CALAZANS, T. **Teca Calazans canta Villa Lobos**. Rio de Janeiro: Kuarup Discos, 1999. 1 CD.

CALAZANS, T. Modinha. In: CALAZANS, T. **Teca Calazans canta Villa Lobos**. Rio de Janeiro: Kuarup Discos, 1999. 1 CD.

### *3.3.2. Citação no texto*

O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”.

Quando for necessário especificar página(s) (citações diretas), esta(s) deve(m) seguir a data, separada(s) por vírgula e precedida(s) de “p.” (MUNFORD, 1949, p.513).

As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a; 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos podem ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de “et al.” (GILLE et al., 1960).

Citações diretas com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, sem aspas e espaçamento simples. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e vir destacadas apenas entre aspas. As citações de textos estrangeiros devem ser traduzidas para o português. Usar, sempre que possível, as traduções já existentes. O original deve aparecer em nota de rodapé.

### 3.3.3. Uso de recursos tipográficos: **itálico, negrito, sublinhado e aspas**

**Itálico:** deverá ser utilizado em três situações: palavras de língua estrangeira, citação de títulos de obras no corpo do texto, ênfase ou destaque de palavra ou trecho do texto.

**Negrito:** evitar esse recurso tipográfico. Utilizá-lo apenas no título do artigo, nas seções e subseções.

**Sublinhado:** evitar esse recurso tipográfico.

**Aspas:** podem ser usadas para destacar partes de obras principais, como títulos de poemas, artigos, capítulos. As obras principais devem ser destacadas em itálico conforme a indicação acima. As aspas devem ser empregadas no corpo do texto para citações de trechos de obras.

**Exemplo:**

A linguística é uma disciplina que “[...] se baseia na observação dos factos e se abstém de propor qualquer escolha entre tais factos, em nome de certos princípios estéticos e morais.” (MARTINET, 1972, p.3).

### 3.3.4. Notas

Notas devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.

### 3.3.5. Ilustrações

Ilustrações compreendem figuras, desenhos, gráficos, quadros, mapas, esquemas, fórmulas, modelos, fotografias, radiografias. As legendas devem ser inseridas abaixo das ilustrações, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e centralizadas, na mesma fonte e tamanho do corpo do texto. As figuras, os desenhos, os gráficos, os quadros, os esquemas, as fórmulas e os modelos devem ser enviados em arquivo separado, no programa em que foram gerados. Os mapas, as fotografias e as radiografias também devem ser enviadas em arquivos separados e em alta resolução (300 dpi). As ilustrações devem ser designadas, no texto, na forma abreviada da palavra “Figura”: Fig. 1, Fig. 2 etc. É inteiramente do(s) autor(es) a responsabilidade pela veiculação de imagens, inclusive as que envolvem direitos autorais.

### 3.3.6. Tabelas e quadros

**Tabelas** devem ser usadas para apresentação de informações tratadas estatisticamente e quadros para sintetizar e organizar informações textuais. O título de tabelas insere-se na parte superior, centralizado, iniciado pela expressão “**Tabela 1**” em negrito, seguido por hífen e pelo título sem destaque,

na mesma fonte e tamanho do corpo do texto; o título de **ilustrações e quadros** deve ser apresentado na parte superior, centralizado, iniciado pela expressão designativa, como por exemplo, “**Quadro 1**” em negrito, seguido por hífen e pelo título sem destaque, na mesma fonte e tamanho do corpo do texto. A numeração é consecutiva, em algarismos arábicos; caso seja necessário especificar a fonte de dados, esta deverá ser colocada abaixo da tabela ou do quadro e o texto, alinhado à esquerda. Tabelas devem ser construídas com as bordas laterais abertas e sem linhas de separação de colunas. Quadros devem ter as bordas fechadas e apresentarem linhas de separação de colunas.

### 3.3.7. Anexos e/ou Apêndices

Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e dentro do limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo a formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências ou a bibliografia consultada.

### 3.3.8. Formato da resenha

A resenha deve conter, no início, a referência completa da obra resenhada, incluindo o número de páginas, em fonte *Times New Roman*, tamanho 14, espaçamento simples, sem título, sem resumo, sem palavras-chave. O(s) nome(s) do(s) autor(es) da resenha, em corpo 12, deve(m) vir na terceira linha abaixo da referência da obra resenhada, precedido(s) pela expressão “Resenhado por [nome(s) do(s) autor(es)]”. Deve(m) ser seguido(s) de asterisco(s) que remeta(m) a uma nota de rodapé contendo as seguintes informações: sigla e nome por extenso da

instituição a que o(s) autor(es) está(ão) vinculado(s); cidade; estado; país; CEP; e-mail. O texto da resenha deve vir na terceira linha abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es) em *Times New Roman*, corpo 12 e espaço 1,5.

A configuração da página é a seguinte: tamanho do papel: A4 (21,0x 29,7 cm); margens esquerda e superior 3,0 cm, direita e inferior 2,0 cm; extensão mínima de 4 e máxima de 8 páginas, incluindo referências bibliográficas e anexos e/ou apêndices; adentramento: 1,25cm para assinalar início de parágrafo; espaçamento: 1,5.

### 3.3.9. Formato da tradução

Os artigos traduzidos são submetidos ao processo de avaliação pelos pares, que decidem sobre a oportunidade e a conveniência de sua publicação. Devem seguir o formato de artigo, no que couber. Na segunda linha abaixo do nome do autor do texto traduzido, alinhado à direita, deve(m) aparecer o(s) nome(s) do(s) tradutor(es) no seguinte formato: “Traduzido por [nome(s) do(s) tradutor(es)]”, com asterisco que remeta a uma nota de rodapé com as seguintes informações: sigla e nome por extenso da instituição a que o(s) tradutor(es) está(ão) vinculados; cidade; estado; país; CEP; e-mail.

### 3.3.10. Formato da entrevista

As entrevistas são submetidas ao processo de avaliação pelos pares, que decidem sobre a oportunidade e a conveniência de sua publicação. A configuração formal da entrevista é a mesma que se requer para artigos, mas o título deve conter, além do tema geral, a expressão “Entrevista com [nome do entrevistado]”, sem destaque, com asterisco remetendo a uma

nota de rodapé que contenha uma breve resenha da biografia do entrevistado, que demonstre claramente sua relevância científica. O(s) autor(es) da entrevista deve(m) aparecer em seguida, de acordo com as normas estabelecidas para Artigos.

### **3.3.11. Normas para a versão em inglês**

O(s) autor(es) de artigo aceito para a publicação em português, francês, espanhol ou italiano deve(m) providenciar a versão em inglês do texto até o dia estipulado no e-mail de notificação da aceitação. As normas para citação de autores no corpo do texto e para as referências bibliográficas da versão em inglês são as mesmas da versão em português. A *Alfa* designa revisores para a avaliação da versão em inglês do artigo. A revisão se restringe a conferir a qualidade da tradução, isto é, sua adequação ao padrão de uso da língua inglesa no gênero artigo científico.

Nas citações no corpo do texto de obras que têm edição publicada em língua inglesa, deve ser utilizada essa edição tanto no corpo do texto como nas referências bibliográficas. Em caso de não haver edição em inglês, o texto citado deve receber versão em inglês, e o texto na língua original da edição utilizada deve constar em nota de rodapé. Todas as traduções da versão em língua inglesa são de inteira responsabilidade do autor do texto.

Quando o artigo contiver figuras digitalizadas de anúncios em jornais e revistas ou similares, em português ou em outra língua, é necessário incluir a versão em inglês dos textos em nota de rodapé.

Quando o texto contiver exemplos cuja compreensão envolva a necessidade de

esclarecer traços morfossintáticos, é necessário incluir uma versão literal deles em glosa, seguida pela tradução em inglês comum entre aspas simples. Exemplo:

(1) isso signific-a um aument-o de vencimento-s(D2-SP-360)  
this mean-IND.PRS.3.SG a.M raise-NMLZ of salary-PL  
'this means a raise in salary.'

Convenções para as glosas: ***The Leipzig Glossing Rules: conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses***, editada pelo Departamento de Linguística do Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology (Bernard Comrie, Martin Haspelmath) e pelo Departamento de Linguística da University of Leipzig (Balthasar Bickel); disponível em <http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>.

### **3.3.12. Transferência de direitos autorais – Autorização para publicação**

Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, JÁ FICA ACORDADO QUE o(s) autor(es) AUTORIZA(M) a UNESP a reproduzi-lo e publicá-lo na *Alfa*: Revista de Linguística, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O ARTIGO poderá ser acessado pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), sendo permitidas, A TÍTULO GRATUITO, a consulta e a reprodução de exemplar do ARTIGO para uso próprio de quem a consulta, desde que haja a citação ao texto consultado. ESSA autorização de publicação não tem limitação de tempo, FICANDO A UNESP responsável pela manutenção da identificação DO(S) AUTOR(ES) do ARTIGO.

### **3.3.13. Política de Privacidade**

Os nomes e endereços informados nesta revista são usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.



STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão  
Laboratório Editorial  
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01  
14800-901 – Araraquara  
Fone: (16) 3334-6275  
e-mail: [laboratorioeditorial.fclar@unesp.br](mailto:laboratorioeditorial.fclar@unesp.br)  
site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Produção Editorial:



