

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/UNESP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ALFA
Revista de Linguística

ISSN 1981-5794 (ONLINE)

Alfa	São Paulo	v.63	n.3	p.471-746	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

<i>Editora responsável</i> Rosane de Andrade Berlinck	Odilon Helou Fleury Curado Sebastião Carlos Leite Gonçalves	<i>Assessoria de Informática</i> Luiz Borges
<i>Editoria Executiva</i> Alessandra Del Ré Alvaro Luiz Hattnher Carlos Eduardo Mendes de Moraes Erotilde Goreti Pezatti Luciane de Paula Marina Célia Mendonça Marize Mattos Dall'Aglío-Hattnher	<i>Revisão Geral</i> Ana Carolina Freitas Gentil Cangemi <i>Assessoria Técnica</i> Sandra Pedro da Silva <i>Diagramação</i> Eron Pedroso Januskevitz	<i>Capa</i> Adriana Bessa Damman

Conselho Editorial

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

Revisores da versão em Língua Inglesa

Adaury Brezolin (Universidade Metodista de São Paulo), Alvaro Luiz Hattnher (UNESP), Celso Fernando Rocha (UNESP), Deusa Maria de Souza-Pinheiro Passos (USP), Erika Nogueira de Andrade Stupiello (UNESP), Marcia Cristina do Carmo (UEPG), Marileide Esqueda (UFU), Marize Dall'Aglío Hattnher (UNESP) e Solange Aranha (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

É com grande satisfação que a Alfa traz a público seu terceiro número de 2019. Encerrando o ano, temos um conjunto de 9 artigos inéditos e 2 resenhas críticas de publicações recentes. Nesse pequeno universo vemos representadas diferentes tendências nos estudos linguísticos contemporâneos. Mantém-se forte a descrição e interpretação de fenômenos linguísticos em diferentes níveis estruturais, a partir de perspectivas teórico-metodológicas várias. Simultaneamente, encontramos estudos em que língua e linguagem se veem modalizadas e determinadas por campos do saber afins – os estudos de cognição, o ensino-aprendizagem, a tradução, a ética em pesquisa. Se tudo passa pela linguagem, a linguagem não passa “impune” por esses diálogos.

Os três primeiros artigos deste número apresentam um acentuado componente descritivo. O estudo de Yida, Simões e Vasconcelos se enquadra nas investigações que começam a explorar a riqueza do acervo construído pelo projeto ALiB. As autoras analisam o fenômeno da síncope da vogal postônica não final, em palavras proparoxítonas, na fala de 64 paranaenses habitantes do interior do estado. A partir da perspectiva da Dialetologia Pluridimensional e do modelo fonológico autosegmental, identificam a influência do contexto adjacente sobre o processo de apagamento.

Mora-Bustos investiga um processo sintático em Mazahua, língua nativa da região central do México – a existência de uma construção oracional complexa em que uma oração matriz e uma oração relativa se articulam por meio de uma construção clivada. A análise inédita desse aspecto da língua se fez a partir de dados recolhidos em histórias de vida, narrativas e relatos.

Questões recentes nos estudos linguísticos perpassam o artigo de Sánchez Abchi e Mier: a influência do estatuto sociolinguístico da língua na aquisição de regras do sistema linguístico. Trata-se aqui de avaliar a distribuição e o grau de adequação do emprego de certos tempos verbais em narrativas escritas produzidas por crianças falantes de espanhol como língua de herança. De modo a medir o possível impacto do contexto de aquisição e uso da língua, as autoras comparam os dados desse grupo com outro constituído por crianças que vivem em contexto em que o espanhol é língua majoritária.

O estudo de Maia investiga a influência do contexto discursivo no processamento de frases: busca, mais especificamente, determinar se informações de natureza semântica e discursiva atuam posteriormente a uma etapa de interpretação sintática ou se já interferem no processo em estágios iniciais, influenciando, assim, a análise sintática da frase. A avaliação se faz por meio de experimentos que utilizam a técnica de rastreamento ocular, com falantes de português brasileiro.

Para além das fronteiras do sistema linguístico, Knoll e Fuzer propõem entender as relações existentes entre os aspectos multimodais que caracterizam o gênero infográfico e a produção de sentidos ali observada. Sua análise explora infográficos da esfera publicitária na perspectiva da *Gramática do Design Visual*, concluindo que aspectos verbo-visuais variáveis se conjugam para produzir diferentes graus de saliência.

Rodrigues e Barros trazem resultados da elaboração de um dicionário terminológico bilíngue (português – francês) de termos do domínio “contratos de locação de imóveis”. O dicionário, construído com base em corpus de contratos de locação de imóveis nas duas línguas focalizadas, visa a suprir necessidades específicas de tradutores atuando nesse domínio. No artigo aqui apresentado, as autoras focalizam a microestrutura do dicionário.

Os artigos de Woelfer e Tomitch e de Fuza e Menegassi vêm confirmar uma tendência de expansão de estudos que têm como foco processos ligados ao ensino e à aprendizagem de línguas e linguagens.

Woelfer e Tomitch, discutem as relações entre capacidade da memória de trabalho, proficiência leitora e processamento de informações verbais e pictoriais na leitura em inglês como língua estrangeira (ILE). Objetivam avaliar em que medida essas capacidades determinam ou influenciam a compreensão leitora dos aprendizes. Por meio da análise de testes aplicados a sessenta estudantes brasileiros, os autores mostram que há correlações positivas entre as variáveis independentes, e que essas efetivamente condicionam a compreensão leitora.

Fuza e Menegassi, por sua vez, analisam a organização de perguntas de leitura propostas em uma coleção de livros didáticos do 6º ao 9º ano, em termos de sua ordenação e sequenciação. Partindo de uma avaliação geral da coleção, que aborda diferentes gêneros textuais/discursivos, os autores trazem uma nova proposta de sequenciação para atividades do livro do 6º ano, sobre os gêneros crônica e pintura. O estudo se situa no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada, mais especificamente na perspectiva da leitura interacionista.

Encerrando o conjunto de artigos inéditos, Chimentão e Reis discutem as intrincadas e polêmicas questões ligadas à ética em pesquisa. A discussão focaliza o universo das pesquisas em ciências sociais e humanas, defendendo para esses domínios (e quiçá para além deles) práticas de pesquisa que superem o modelo burocrático definido no âmbito das ciências da saúde. O estudo tem o mérito de destacar a necessidade de repensar o lugar e o papel do sujeito participante da pesquisa, cuja voz deveria ter espaço assegurado no processo. Defende-se, assim, a construção de uma pesquisa emancipatória.

O número se completa com duas resenhas de obras recentemente publicadas.

Na primeira, de Saporas e Ikeda, temos uma avaliação da obra *A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas*, de Patrick Charaudeau, em sua tradução para o português.

Na segunda, Pessotto nos apresenta a obra *Para conhecer Semântica*, de autoria de Ana Quadros Gomes e Luciana Sanchez Mendes, uma introdução a uma das áreas fundamentais dos estudos linguísticos.

Com esse conjunto expressivo de estudos, finalizamos um ano de trabalho, certos de termos fomentado a divulgação dos melhores frutos da pesquisa em Linguística. A equipe da Alfa é composta de muitos especialistas extremamente qualificados e dedicados. E generosos, na sua disposição de aplicar seu conhecimento para a construção deste espaço de difusão e de interlocução.

Aproveito este momento para agradecer profundamente o empenho e a colaboração inestimável dessa equipe, com um agradecimento especial àqueles que atuaram como avaliadores das várias dezenas de trabalhos que nos foram submetidos.

E desejo uma leitura enriquecedora para todos!

Rosane de Andrade Berlinck

SUMÁRIO / CONTENTS

ARTIGOS ORIGINAIS/ORIGINAL ARTICLES

- A síncope das postônicas não finais no interior paranaense: uma análise autosegmental e variacionista a partir de dados do ALiB
 Syncope of non-final postonic vowels in the inland of Paraná: an autosegmental and variational analysis from ALiB data
Vanessa Yida, Dayse de Souza Lourenço Simões e Celciane Alves Vasconcelos.....483
- Construcciones escindidas en Mazahua (Otomangue)
 Cleft sentences in Mazahua (Oto-manguean)
Armando Mora-Bustos.....509
- Tiempos verbales y narración: un análisis del sistema verbal en las producciones de hablantes de español como lengua de herencia
 Verbs usage and Narratives. An analysis of the verbal system in Spanish heritage speakers' productions
Verónica Sánchez Abchi e Vanesa de Mier533
- Processamento de frases e contexto discursivo
 Sentence processing and discourse context
Marcus Maia.....559
- Análise de infográficos da esfera publicitária: multimodalidade e metafunção composicional
 Analysis of infographics of the advertising sphere: multimodality and compositional metafunction
Graziela Frainer Knoll e Cristiane Fuzer583
- Dicionário terminológico bilingue de contratos de locação de imóveis: elaboração de microestrutura voltada aos tradutores
 Bilingual terminological dictionary of real estate lease agreements: development of translator-oriented microstructure
Karina Rodrigues e Lidia Almeida Barros609
- Capacidade da memória de trabalho, proficiência leitora, e processamento de informações verbais e pictoriais na leitura em inglês como língua estrangeira
 Working memory capacity, reading proficiency, and the processing of verbal and pictorial information in English as a foreign language reading
Sidnei Werner Woelfer e Lêda Maria Braga Tomitch633

- Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático
Ordering and sequencing in reading questions: a chronicle and painting proposal for textbooks
Ângela Francine Fuza e Renilson José Menegassi661
- Para além da ética burocrática em pesquisa qualitativa envolvendo seres humanos
Beyond bureaucratic ethics in qualitative research involving human beings
Lilian Kemmer Chimentão e Simone Reis691

RESENHAS /REVIEWS

- A manipulação do discurso político
Manipulation in political discourse
Marcelo Saparas e Sumiko Nishitani Ikeda713
- O incentivo à prática científica por meio da análise semântica do português brasileiro
Encouraging scientific practice through the semantic analysis of brazilian portuguese
Ana Lúcia Pessotto721
- ÍNDICE DE ASSUNTOS729
- *SUBJECTS INDEX*731
- ÍNDICE DE AUTORES / *AUTHORS INDEX*.....733
- NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS735

ARTIGOS ORIGINAIS /
ORIGINAL ARTICLES

A SÍNCOPE DAS POSTÔNICAS NÃO FINAIS NO INTERIOR PARANAENSE: UMA ANÁLISE AUTOSSEGMENTAL E VARIACIONISTA A PARTIR DE DADOS DO ALiB

Vanessa YIDA *

Dayse de Souza Lourenço SIMÕES **

Celciane Alves VASCONCELOS ***

- **RESUMO:** Este estudo busca descrever e analisar o fenômeno da síncope da vogal postônica não final no falar paranaense interiorano, com base em dados coletados em entrevistas realizadas pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), em dezesseis pontos de inquérito situados no interior do Paraná, totalizando 64 informantes. Desse modo, foram avaliadas a frequência e possíveis fatores linguísticos e extralinguísticos que podem condicionar a síncope/manutenção da vogal postônica não final das proparoxítonas em onze itens lexicais: *lâmpada, elétrico, fósforo, pólvora, abóbora, árvore, sábado, número, figado, vômito, hóspede*, que constam do Questionário Fonético-Fonológico (QFF) do Questionário do ALiB (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001). A investigação fundamenta-se na perspectiva da Dialectologia Pluridimensional (THUN, 1998) e à luz do modelo fonológico autossegmental para a sílaba, em análise do padrão silábico do português brasileiro (COLLISCHONN, 1996; BISOL, 1999). Constatamos que o contexto fonológico das vogais postônicas e segmentos adjacentes podem interferir no condicionamento da síncope, enquanto as variáveis extralinguísticas não se mostraram produtoras para esse processo em nosso *corpus*.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Atlas Linguístico do Brasil. Síncope. Proparoxítonas. Sílaba. Dialectologia Pluridimensional.

Introdução

As proparoxítonas, padrão acentual menos produtivo no contexto do português do Brasil, tendem a uma redução fônica em contexto de fala no segmento subsequente à sílaba tônica, os quais sofrem a síncope da vogal átona não-final, tornando os vocábulos

* Universidade Estadual de Londrina (UEL), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina – PR – Brasil. vanessayida@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0001-8738-7401.

** Universidade Estadual de Londrina (UEL), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina – PR – Brasil. dayse.lourenco1990@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2170-2223.

*** Universidade Estadual de Londrina (UEL), Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, Londrina – PR – Brasil. celciane@uel.br ORCID: 0000-0002-1600-1433.

paroxítonos. Conforme exposto por Silva Neto (1956 [1938]), a tendência para a redução das proparoxítonas já ocorria com certa frequência no latim vulgar, tendo sido documentada no *Appendix Probi*. Esse fenômeno atravessou diversas fases do português e, atualmente, pode ser observado na fala popular.

Ilari (2004) documenta que muitas formas divergentes evoluíram de modos diferentes nas línguas românicas e tiveram origens em palavras do latim erudito (proparoxítona) e do latim vulgar (paroxítonas), a saber: *óculos* e *olho*, *artículo* e *artelho*, *partícula* e *partilha*, *coágulo* e *coalho*. Em relação à passagem do latim para o português, Ali (1964) postula que ocorreu o desaparecimento de alguns fonemas no interior de vocábulos, como em: *dedo* (*digitu*), *verde* (*viride*) etc. Coutinho (1976, p. 32, grifo do autor) assinala a característica do latim vulgar de uma “tendência a evitar as palavras proparoxítonas: *masclus* (*masculus*), *domnus* (*dominus*), *caldus* (*calidus*), *fricda* (*frigida*), *viridis* (*viridis*)”, que sofriam redução. O filólogo já asseverava que a sonoridade da vogal tônica poderia refletir-se na sílaba final ou abranger a consoante mais próxima, sustentando a permanência de alguns vocábulos na forma proparoxítona.

Câmara Jr. (1985, p. 35, grifo do autor), por sua vez, ratifica a fala dos supracitados estudiosos: “[...] os vocábulos portugueses de acentuação na antepenúltima sílaba raramente provêm da evolução no latim vulgar (um exemplo é *pêssego*, do lat. *persi(cum)*.” Segundo o linguista, a maior parte das proparoxítonas tem procedência de empréstimos do latim clássico, processados principalmente a partir do século XVI, dentre eles, algumas palavras gregas adaptadas à estrutura do latim clássico.

O autor ainda explica que, mesmo na língua padrão, ocorre a tendência à redução e, na fala popular, esse fenômeno opera por meio da “[...] supressão do segmento fônico compreendido entre a vogal acentuada e a vogal final (ex.: *Petrópolis* para o topônimo *Petrópolis*; *exérço* em vez de *exército*; *glóbo* substituindo *glóbulo*)”. (CÂMARA JR., 1985, p. 35, grifo do autor).

As falas dos supramencionados linguistas e filólogos esclarecem o fato de que a redução das proparoxítonas não constitui um processo linguístico restrito somente ao português falado no Brasil, por falantes pouco escolarizados, mas advém de um processo histórico que faz parte da evolução da língua, em variação estável, conforme observou também Gomes (2011).

Posto isso, delimitamos como objetivo geral da presente pesquisa: descrever o processo de síncope de um ou mais segmentos postônicos não-finais nas proparoxítonas, analisando o padrão silábico do português brasileiro com base em um modelo fonológico autosegmental para a sílaba e à luz da Dialetoologia Pluridimensional, a partir de dados orais, coletados pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil (doravante ALiB) no interior do Paraná. Para isso, buscamos: i) mostrar a frequência de uso da manutenção das proparoxítonas e das variantes sincopadas no falar interiorano paranaense; ii) demonstrar, sob o viés do modelo fonológico autosegmental para a sílaba, quais estruturas silábicas postônicas beneficiam ou inibem a realização da síncope nas formas proparoxítonas; iii) examinar os possíveis fatores extralinguísticos (sexo e faixa etária) e localidade que cooperam na incidência do fenômeno; iv) contribuir com os estudos

acerca de fatos fonéticos e fonológicos a respeito do português falado no Brasil, a fim de eliminar possíveis preconceitos linguísticos.

A partir dos objetivos delineados, emergem as questões de pesquisa que conduzem este trabalho:

- (i) O uso da forma sincopada das proparoxítonas é produtivo, mesmo por falantes residentes em meios urbanos?
- (ii) Os fatores sociais, tais como o sexo e a faixa etária, podem favorecer o processo do apagamento na fala dos informantes do interior paranaense?
- (iii) A distribuição geográfica da síncope das proparoxítonas tem condições de demonstrar a vitalidade do processo em alguma localidade paranaense?

Após um breve sumário do panorama linguístico-histórico a respeito da redução das proparoxítonas, procedemos à revisão da literatura que documenta esse fenômeno em estudos do falar regional.

A redução das proparoxítonas em estudos regionais

As pesquisas acerca dos falares regionais, levadas a cabo por dialetólogos, têm demonstrado que, para além do registro da redução das proparoxítonas no latim vulgar, tal fenômeno encontra guarida no vocabulário de falantes residentes em vários rincões do Brasil.

Amaral (1982 [1920]) apura, com relação ao dialeto caipira, que os falantes apresentavam a tendência a reduzir as formas que não são recorrentes aos usos da língua. Nos vocábulos esdrúxulos¹, a tendência é suprimir a vogal da penúltima sílaba e até mesmo toda a sílaba, tornando o vocábulo grave (*ridico*² = *ridículo*, *legite* = *legítimo*, *cosca* = *cócega*, *musga* = *música*).

A respeito de o falar popular de Alagoas e Pernambuco, Marroquim (2008) comenta que os vocábulos, ao passar do latim ao português, transgrediram a lei fonética da conservação da tônica, deslocando-a à frente, como em: *lítem* > *limite*; *océanum* > *oceano*; *integrum* > *inteiro*; *cátedra* > *cadeira*. No estudo da fala popular nordestina, em capítulo que trata da fonética, o pesquisador exemplifica com as variantes *fôrgo*, para *fôlego* e *côrgo* para *córrego*.

Esse mesmo dialetólogo firmava que, seguindo a lei do menor esforço, os romanos evitaram os esdrúxulos cortando vogais átonas após as tônicas. Esses vocábulos eram listados no *Appendix Probi* e Marroquim (2008) comparou-os ao fenômeno que ocorre no falar do caboclo: *sábado* não *sabo* etc.

¹ Como são também conhecidos os vocábulos proparoxítonos.

² Interessa notar que o Dicionário Aurélio documenta *ridico* como forma sincopada de *ridículo*, com a marca de uso “brasileirismo familiar mineiro”, no sentido de “avarento”. (FERREIRA, 2010).

Na obra *O linguajar carioca*, Antenor Nascentes (1953 [1922], p. 37, grifo do autor) assinala que analogicamente ao que ocorria na passagem do latim vulgar ao português, as proparoxítonas também sofreram síncope nas vogais postônicas. Elenca como exemplos: “*arvore-arve, passaro-passo, polvora-porva, marmore-marme, Alvaro-Arvo, abobora-abobra* (ou *aborba*)”.

Outras obras de cunho dialetológico e variacionista registram o fenômeno da redução das proparoxítonas, além das supramencionadas obras basilares. No tópico a seguir, foram arroladas outras pesquisas mais recentes levando em conta condicionantes linguísticos e extralinguísticos que podem vir a incidir sobre o favorecimento ou inibição desse processo.

A redução das proparoxítonas em outros estudos variacionistas

A redução das proparoxítonas foi documentada por Araújo (2012) em um *corpus* composto por 11 itens lexicais do Questionário Fonético-Fonológico – QFF (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001), em entrevistas junto a 200 informantes, em 25 capitais brasileiras contempladas pelo Projeto ALiB.

As variáveis extralinguísticas levam em conta a faixa etária (faixa I - 18 a 30 anos e faixa II- 45 a 60 anos), sexo (masculino e feminino) e escolaridade (ensino fundamental e nível universitário), pois aos inquéritos do Projeto ALiB em cada capital são adicionados quatro perfis de informantes com ensino superior. A autora não trabalhou com os possíveis condicionantes linguísticos para o fenômeno.

Para a análise estatística, foi utilizado o programa GoldVarb X. Em uma segunda rodada dos dados, foram registrados 94% de casos de não supressão da postônica e 6% de ocorrências de apagamento. Na análise estatística por região, a estudiosa averiguou que o favorecimento da síncope ocorreu principalmente em Florianópolis e Boa Vista. Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Recife, Salvador, João Pessoa, Fortaleza, Natal, Manaus, Macapá, Belém e Porto Velho não apresentaram falantes que favoreceram o apagamento. Em suma, Araújo (2012) concluiu que a variável escolaridade (nível fundamental) manifestou ser favorecedora da síncope, bem como a localidade e a faixa etária (faixa II).

Castro (2008) efetuou uma investigação a respeito da redução das proparoxítonas nas 65 localidades que compõem o *corpus* do *Atlas Linguístico do Paraná* – ALPR (AGUILERA, 1994). No artigo, foram analisadas as questões cujas respostas deveriam ser as palavras *árvore*, *útero*, *eucalipto*, *eclipse*, *amígdalas*, *relâmpago*, *glândula* e *estômago*. *Eclipse* e *eucalipto* foram selecionadas, segundo argumento da autora, pois o falante, ao pronunciá-las, geralmente insere uma vogal epentética /i/, formando *eclipse* e *eucalipito*.

A variante *árvore* foi registrada em todas as localidades, e em 93% das respostas foram obtidas realizações proparoxítonas (*arve*, *arvre*, *auve*). A redução da proparoxítona mostrou-se mais predominante nas variantes *árvore*, *útero*, *eucalipto* e *eclipse*. Nos

itens *amígdalas* e *glândula*, as formas paroxítonas e proparoxítonas apresentaram-se de modo equilibrado, enquanto a forma reduzida para *amígdalas* foi menos registrada.

De modo geral, a referida estudiosa conclui que no ALPR predominam formas paroxítonas (excetuando-se *estômago*, que favoreceria a manutenção da forma proparoxítona). Outras variáveis extralinguísticas elegidas pela autora foram o grau de escolaridade e o sexo do informante, cujos números não mostravam grandes diferenças.

Partindo do estudo sobre o falar de Fortaleza, Aragão (2000) desenvolveu uma pesquisa intitulada “Dialeto Sociais Cearenses”, por meio de entrevistas, conversas espontâneas e interação entre médico e paciente. Os dados foram analisados segundo as variáveis: a) sexo; b) faixa etária (10-11 anos, 14-15 anos, 18-25 anos); c) grau de instrução (os antigos primário, ginásio, segundo grau), a fim de descrever e analisar o fenômeno do uso das proparoxítonas no falar de Fortaleza, correlacionando contextos linguísticos e sociolinguísticos.

Na análise dos fatores sociais, foram averiguadas diferenças pequenas quanto à faixa etária, talvez devido ao pequeno intervalo entre elas, como sugere a autora. Quanto ao fator diasssexual, a dialetóloga constatou uma pequena diferença entre mulheres (71,42% de reduções) e homens (69, 76%). Em relação ao fator grau de escolarização, foi apurado que os resultados fugiram ao que se espera quanto à influência da escolarização na manutenção de proparoxítonas, pois os alunos com maior escolaridade registraram percentual majoritário de redução das proparoxítonas.

Em um estudo sob o viés da Sociolinguística Variacionista, Amaral (2002) parte de um *corpus* composto por 40 informantes, da zona rural em São José do Norte, situado no Rio Grande do Sul, para investigar o processo de síncope das proparoxítonas, a fim de esmiuçar os fatores linguísticos e sociais que favorecem/desfavorecem o fenômeno. Para tanto, a autora analisou o processo por meio de uma análise quantitativa, lançando mão do pacote de programas VARBRUL.

Dentre as variáveis independentes aplicadas para a verificação do apagamento ou manutenção da sílaba postônica não-final, as que mais se destacaram foram o contexto fonológico seguinte (proparoxítonas que apresentam /r/ ou /l/ na ressilabação, gerando grupo consonantal em C + /l/ ou /r/, como em *petla* (*pétala*) ou *arvri* (*árvore*). Ao analisar os traços de articulação da vogal, a pesquisadora constatou que sílabas com /o/ e /u/ (labiais) favorecem a síncope, enquanto as coronais /e/ e /i/ não possuem tanto peso. Os resultados à análise do contexto linguístico do peso da sílaba precedente demonstraram que a sílaba leve (com estrutura CV – *pétala*) favorece a redução, enquanto a estrutura em CVC (*véspera*), fechada, desfavorece. O ponto de articulação do segmento anterior à vogal que sofre apagamento foi perscrutado como “contexto fonológico precedente”, revelando que a velar /k/ constitui ambiente mais propício para a queda, seguida da labial em ataque, como em: *óclus* – *óculos*.

Quanto às variáveis sociais, a escolaridade revelou-se determinante na redução das proparoxítonas. Em relação ao tipo de entrevista, a síncope mostrou-se mais presente em ambiente informal do que em contexto formal; quanto ao sexo, os resultados apontaram uma ligeira disparidade, um pouco mais significativa para os homens, que apagam

mais. A variável faixa etária apresentou peso mais significativo de apagamento entre os falantes mais velhos e os mais novos, enquanto as faixas intermediárias evitaram a redução.

Após delineado o panorama dos estudos a respeito da redução de proparoxítonas, com base em dados orais, procedemos à discussão das teorias que embasam nossa análise.

Aporte teórico - modelo fonológico autosegmental - o tratamento da sílaba

A partir dos anos 70, a sílaba adquiriu *status* fonológico nos estudos da fonologia das línguas, comenta Collischonn (1996). De acordo com a referida estudiosa, a partir da teoria proposta por Selkirk (1982), a representação arbórea da sílaba é organizada da seguinte forma:

Figura 1 – Esquema da estrutura interna da sílaba



Fonte: Selkirk (1982), adaptado pelas autoras.

A sílaba é composta por elementos denominados constituintes silábicos, a saber: um ataque (A) e rima (R). A rima, por conseguinte, é formada por um núcleo (N) e a coda (C). Todas as categorias podem ser vazias, exceto o núcleo.

As sílabas também podem ser categorizadas em leves ou pesadas. O modo como se constitui uma sílaba determina o peso silábico. As sílabas que apresentam rimas constituídas por somente uma vogal (apenas o núcleo) são leves e as que apresentam núcleo e coda - vogal e consoante ou vogal e glide - são pesadas.

Lima (2008) comenta sobre as restrições fonotáticas, baseando-se na estrutura silábica, exemplificando com a restrição das obstruintes em posição de coda no português brasileiro (doravante PB). Os falantes tendem a evitar esse segmento em coda silábica inserindo uma vogal /i/ epentética, formando o padrão CV. As restrições fonotáticas podem limitar as posições dos segmentos na estrutura da sílaba, envolvendo o ataque, núcleo ou coda. São mais frequentes processos envolvendo a rima, ou seja, o núcleo e a coda, completa a autora.

O *template*, conforme Selkirk (1982), é universal para todas as línguas. Cabe a cada uma, em particular, valer-se desta ou aquela parte do *template*, de acordo com restrições particulares. Trata-se de uma característica distintiva das línguas, assevera

Collischonn (1996, p. 101-102) que “as línguas diferem quanto ao número de segmentos permitido em cada constituinte silábico [...]”, e ainda completa: “[...] o molde é uma afirmação geral a respeito da estrutura possível de sílabas numa determinada língua”.

No tocante ao português, caso exista mais de uma consoante à esquerda da rima, na sílaba, dá-se origem a um ataque complexo que, segundo Bisol (1999), admite no máximo dois elementos, enquanto o núcleo é sempre composto por uma vogal e, na posição de coda, são elencados, no máximo, dois segmentos. De acordo com Lima (2008), apenas /r/ e /l/, nasais ou consoantes soantes (além dos glides), são licenciados, no PB, a ocupar posição de coda. No item a seguir, os constituintes silábicos do ataque e o processo fonológico da síncope serão pormenorizados.

O fenômeno da síncope com base em um modelo fonológico autosegmental para a sílaba

A síncope consiste no desaparecimento de fonema(s) no interior de um vocábulo. Consoante Quednau (2002, p. 79, grifo do autor), existiram, na evolução do romance lusitano, processos sistemáticos de síncope: “1) síncope da vogal postônica dos proparoxítonos latinos, com redução do vocábulo a paroxítono e possível evolução posterior do grupo consonântico resultante, como em *apícula* > *apicla* > *abelha* [...] ; 2) síncope de consoante sonora entre vogais, como em *mala* > *maa* > *má*[...]”. Em período mais recente, continua a pesquisadora, ainda é registrada a “síncope da oclusiva como primeiro membro de grupo consonântico, em vocábulos eruditos, como em *exceção* > *exceção*[...]”. No estudo em tela, interessamo-nos pelo caso da subtração de um ou mais segmentos na(s) sílaba(s) postônica(s) em vocábulos, reduzindo-os a paroxítonas, seguindo as regras fonotáticas da língua, que determinam as posições de cada segmento em uma sílaba. Desse modo, conforme explana Amaral (2002, p. 102, grifo do autor), o grupo consonantal que resulta do processo deve “[...] constituir um ataque bem-formado (*ár.vo.re* > *ar.vre*, *re.lâm.pa.go* > *re.lam.po*) ou uma coda bem-formada (*pé.ro.la* > *per.la*)”. Para tanto, a síncope desencadeia os processos fonológicos de assimilação, ressilabação e reestruturação dos pés métricos, esclarece Lima (2008).

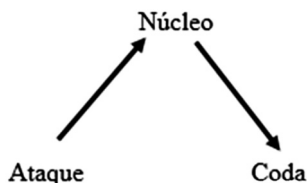
No PB, a posição de ataque permite até dois segmentos pelo sistema, que podem ser oclusiva ou fricativa labial (primeira posição), seguidos de líquida lateral ou líquida vibrante (segunda posição), formando a sequência obstruinte + líquida, nos exemplos: *br*, *cr*, *cl*, *tl* etc. Ao constituir um ataque bem-formado, os segmentos obedecem ao Princípio de Sequenciamento de Soância (PSS), segundo Clements (1990 *apud* AMARAL, 2002), dispostos segundo a escala:

(Mais sonoro) vogais > glides > líquidas > nasais > obstruintes **(Menos sonoro)**

O núcleo, no PB, deve ser constituído por segmentos de sonoridade mais alta (as vogais), enquanto em suas bordas situam-se os segmentos de menor sonoridade, ou

seja, crescente em direção do ataque ao núcleo, e decrescente, no rumo do núcleo para a coda, conforme o esquema:

Figura 2 – Esquema segundo os graus de soância



Fonte: Lima (2008), adaptado pelas autoras.

Posto isso, seqüências de segmentos em *nt* (nasal > obstruinte) não se posicionam em posição de ataque, pois violam a seqüência sonora (a nasal é mais sonora do que a obstruinte e, em posição de ataque, o movimento deveria ser crescente). Amaral (2002) postula que os falantes apresentam essa regra fonotática internalizada, por isso, é possível prever a síncope nas proparoxítonas, a inserção e queda de determinados segmentos nos vocábulos. Lima (2008) explana que os processos fonológicos dão-se na rima, portanto, o apagamento da vogal postônica ocorre nessa posição silábica; quando o núcleo é apagado, o segmento de ataque pode ser incorporado à próxima sílaba ou também sofrer a síncope.

Lima (2008) postula que, no processo de ressilabação, o segmento consonantal flutuante da sílaba postônica se reintegra à sílaba seguinte em posição de ataque, ou à sílaba tônica anterior, em coda. Em consequência, o pé silábico sofre uma reestruturação, tornando o vocábulo, antes proparoxítono, uma paroxítona. A assimilação se dá quando os segmentos assimilam características do segmento anterior (assimilação progressiva) ou posterior (assimilação regressiva), elencando como exemplos “*cócega* > *cóska*” para o primeiro, e “*físico* > *fisco*” para o último. Desse modo, infere-se que as características dos segmentos que compõem a estrutura silábica e seus adjacentes interferem na ressilabação após o apagamento da vogal postônica, processo esse que é examinado no vocabulário em uso dos falantes paranaenses, neste trabalho.

No item a seguir, foram resenhados os estudos que embasam a teoria da Dialetoлогия Pluridimensional, visto que os fatores extralinguísticos, sociais, bem como a localidade em que são documentados os fenômenos também podem vir a interferir em processos fonológicos registrados no português popular brasileiro.

A Dialetoлогия Pluridimensional

A Dialetoлогия, enquanto disciplina, tem por tarefa identificar, descrever e situar os usos em que uma língua se diversifica, consoante a distribuição espacial, cronológica

e sociocultural (CARDOSO, 2002). Por meio do método da Geografia Linguística, em espaços predeterminados, são recolhidos de forma sistemática e cartografados os testemunhos da realidade dialetal. Essencialmente, conforme Contini e Tuaillon (1996, p. 7, tradução nossa), “A Dialetoлогия tem por finalidade essencial estudar a variação geolinguística”³. Em sua gênese, caracterizou-se pelo aspecto monodimensional de análise do fenômeno da variação linguística, pela primazia conferida ao nível diatópico (espacial) como objeto da investigação. Teve início com os grandes Atlas nacionais de Georg Wenker (1881), na Alemanha, e foi sistematizada com a publicação do *Atlas Linguistique de la France*, por Gilliéron e Edmont (1902-1910). A partir desses estudos, variados outros foram desenvolvidos na Europa e América seguindo a orientação monodimensional.

As transformações sócio-histórico-culturais, a mudança no grau de mobilidade humana, antes caracterizado pelo isolamento e sedentarismo; a evolução nos meios de comunicação, a passagem do homem do meio rural ao urbano, dentre outros fatores, influenciaram na dinâmica da língua. Com a inauguração dos estudos sociolinguísticos na década de 60, por William Labov, progressivamente, a Dialetoлогия passou a abarcar a vertente social. Desse modo, a Dialetoлогия Pluridimensional, consoante Thun (1998, p. 369), se “caracteriza pelo alargamento do campo de observação e por um trabalho em produtividade mais desenvolvido”.

Além da dimensão diatópica, passaram a ser considerados outros parâmetros que condicionam a variação, tais como os fatores sociais, externos à língua, abrindo caminhos para análise dos fatos linguísticos segundo as variáveis diasssexual, diageracional, diastrática, dentre outras. A primeira refere-se à maneira como os falantes dos sexos masculino e feminino utilizam a linguagem; a segunda diz respeito à influência da faixa etária dos falantes nos usos linguísticos; a última remete ao grau de escolaridade e sua incidência nos registros linguísticos. (CARDOSO, 2010).

Imerso nesse novo panorama de estudos que norteia os estudos geolinguísticos, surgiu, em 1996, o Projeto Atlas Linguístico do Brasil⁴, de caráter nacional, que, dentre outros objetivos, visa “[...] descrever, com base em dados empíricos, sistematicamente coletados, a realidade linguística do país, no que tange à língua portuguesa, fornecendo dados linguísticos atualizados não só da diversidade diatópica, mas também da variação diageracional, diastrática, diagenérica e diafásica” (CARDOSO *et al.*, 2014a, p. 23). Os primeiros resultados do projeto, referentes às entrevistas levadas a cabo em 25 capitais brasileiras foram publicadas em 2014. (CARDOSO *et al.*, 2014a, 2014b).

Para nosso estudo, dada a metodologia do ALiB para os inquéritos em localidades situadas no interior, verificamos apenas as variáveis diasssexual, diageracional e diatópica. No item adiante, foram delineados os procedimentos metodológicos que norteiam nossa análise.

³ No original: “la dialectologie a pour tache essentielle d’étudier la variation geolinguistique” (CONTINI; TUAILLON, 1996, p. 7).

⁴ Para conhecer mais sobre o Projeto ALiB, acesse o site: <<https://alib.ufba.br/>>.

Procedimentos metodológicos

O *corpus* desta pesquisa é constituído por dados extraídos do acervo do Projeto ALiB, cuja coleta é realizada *in loco* e segue os pressupostos da Dialetologia Pluridimensional (THUN, 1998), i. e., associa a Dialetologia tradicional à Sociolinguística. As entrevistas, transcrições e revisões foram realizadas pela equipe do Paraná do Projeto ALiB, sob coordenação da professora Dr^a Vanderci de Andrade Aguilera.

Selecionamos onze itens lexicais, a saber: *lâmpada, elétrico, fósforo, pólvora, abóbora, árvore, sábado, número, fígado, vômito, hóspede* do Questionário Fonético-Fonológico (QFF) do Questionário do ALiB (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001). Foram selecionados todos os itens proparoxítonos abordados no QFF do referido projeto que, por sua vez, tem como base, outros estudos em *corpora* geolinguísticos, como os atlas linguísticos já publicados, a fim de facilitar a intercomparação dos fenômenos linguísticos em diversos estudos. Foram computadas as respostas dadas ao longo de toda a entrevista, tanto em primeira ou segunda resposta, quanto em outros trechos da gravação.

Ressaltamos que o QFF apresenta questões dirigidas, provocando o ambiente linguístico para o estudo das proparoxítonas, ensejando respostas curtas e diretas, além de ser um momento da entrevista em que o falante presta mais atenção à sua fala, tornando-a, em um *continuum* de nível menos formal ao mais formal, mais cuidada. Em trecho a seguir, extraído das transcrições do projeto ALiB, apresentamos um modelo da entrevista:

INQ.- Como se chama aquilo que se coloca nos fogos/foguetes para que eles estoureem?

INF.- Pólvora.

A amostra desta pesquisa constitui-se de 64 informantes, distribuídos em 16 localidades do interior do estado do Paraná: Nova Londrina, Londrina, Terra Boa, Umuarama, Tomazina, Campo Mourão, Cândido de Abreu, Piraí do Sul, Toledo, Adrianópolis, São Miguel do Iguaçu, Imbituva, Guarapuava, Morretes, Lapa e Barracão.

Os informantes estão estratificados segundo as variáveis sociais apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos informantes

Informante	Escolaridade	Faixa etária	Sexo
01	Fundamental	I (18-30 anos)	Masculino
02	Fundamental	I (18-30 anos)	Feminino
03	Fundamental	II (50-65 anos)	Masculino
04	Fundamental	II (50-65 anos)	Feminino

Fonte: Base de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB, 2001), adaptado pelas autoras.

A fim de observarmos a síncope ou manutenção das postônicas não-finais, realizamos o levantamento dos itens, a partir da audição das entrevistas, e posterior tabulação. Com a planilha montada, quantificamos os dados em percentual e números absolutos.

Em seguida, para os itens que apresentaram índice significativo de síncope, arrolamos modelos de representações da reestruturação silábica, analisando o padrão silábico do português brasileiro com base em um modelo fonológico autosegmental para a sílaba.

Ao final, a análise quantitativa das variáveis extralinguísticas sexo e faixa etária, e a distribuição nos dezesseis pontos de inquérito perscrutados foi contemplada por meio da organização de um quadro comparativo da produtividade de realizações proparoخítonas e formas sincopadas.

Análise dos dados

Análise quantitativa da manutenção e/ou síncope das postônicas

Os itens em estudo foram observados, em sua maioria, isolados de contextos prosódicos maiores do que a palavra fonológica, característica do Questionário Fonético-Fonológico do ALiB, a fim de observar se a síncope das postônicas está relacionada à formação e forma do pé.

Os processos de síncope verificados consistem na queda da vogal postônica não-final que, por vezes, culmina no apagamento de outros segmentos. Assim, consideramos, como casos de síncope, as ocorrências de queda da vogal postônica não final e síncope da vogal postônica não final aliada ao apagamento da consoante em posição de ataque da última sílaba. Em outros, incluímos os demais fenômenos observados durante a coleta, mas que não se encaixam no processo analisado, como a apócope. E, por fim, como não resposta, agrupamos os casos em que o inquiridor não formulou a pergunta e casos em que os informantes não souberam responder ou preferiram outros itens não pertinentes para o estudo, como no caso da pergunta 127 do QFF, na qual os informantes registraram as formas verbais (*vomitô*, *gomitô*, *vomitá*, *vomitado*).

Na Tabela 1, estão listados os dados obtidos em números absolutos e percentuais.

Tabela 1 – Resultados obtidos na análise perceptual dos dados

Variantes	Total de registros						Não resposta
	Manutenção		Síncope		Outros		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	
Lâmpada	62	98,41	1	1,59	-	-	1
Elétrico	58	95,08	2	3,28	1	1,64	4
Fósforo	58	82,86	10	14,28	2	2,86	-
Pólvora	53	86,89	8	13,11	-	-	4

Variantes	Total de registros						Não resposta
	Manutenção		Síncope		Outros		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	
Abóbora	58	77,4	16	21,4	1	1,3	-
Árvore	60	83,3	12	16,7	-	-	1
Sábado	64	98,5	1	1,5	-	-	-
Número	64	100	-	-	-	-	-
Fígado	58	95,08	3	4,92	-	-	3
Vômito	43	81,13	-	-	10	18,87	13
Hóspede	55	96,5	2	3,5	-	-	7
	633	90,17	55	7,83	14	2	33

Fonte: Base de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB, 2001), adaptado pelas autoras.

O padrão que emerge da leitura da Tabela 1 indica que a redução das proparoxítonas, em ordem de produtividade, mostrou a preferência em vocábulos como: *abóbora* (apresentando 16 registros), *árvore* (12), *fósforo* (10) e *pólvora* (8), com menor ocorrência em: *fígado*, *hóspede* e *elétrico*, e as *hápax legomena* (um registro) das variantes desprestigiadas para *lâmpada* e *sábado*. A manutenção da proparoxítona apresentou-se hegemônica para os itens *número* e *vômito*, perfazendo 100% das realizações, indicando um possível contexto não favorável para a síncope, que será analisado a seguir.

Na pesquisa de Castro (2008), a redução também se mostrou predominante em variantes para *árvore*. Os resultados da pesquisa efetuada pela referida pesquisadora, acerca do *corpus* do ALPR (1994) no interior do Paraná, indicavam a predominância das formas reduzidas; em contrapartida, o cenário linguístico atual, com base nos dados do ALiB em pontos no interior paranaense⁵, demonstra a primazia da manutenção das formas proparoxítonas. Foi registrado o percentual 90,2% de manutenções de variantes padrão e 7,7% de formas sincopadas, dimensões numéricas próximas à porcentagem da pesquisa nas capitais com o *corpus* do ALiB, levada a cabo por Araújo (2012).

A seguir, analisamos o processo de reestruturação silábica, com base na análise do padrão silábico do português brasileiro segundo o modelo fonológico autosegmental para a sílaba. (COLLISCHONN, 1996; BISOL, 1999).

Exame da reestruturação silábica para as variantes sincopadas

Procedemos à análise do fenômeno de acordo com a ordem dos itens que constam na Tabela 1.

⁵ Dentre os pontos de inquérito do ALiB no interior do Paraná, sete pontos coincidem com o ALPR: Adrianópolis, Barracão, Campo Mourão, Guarapuava, Lapa, Londrina, Umuarama.

a) A redução da proparoxítônica em *lâmpada*:

Foi registrado apenas um caso de redução da proparoxítônica *lâmpada* no *corpus*, possivelmente uma idiossincrasia do falante, visto que, ao verificar toda a entrevista, pudemos observar a sua tendência em apagar segmentos finais nos vocábulos.

A vogal átona postônica não-final dorsal /a/ sofre o processo da síncope, por conseguinte, a consoante (obstruente) oclusiva bilabial /p/ torna-se flutuante e tenta a ressilabação na sílaba final, em posição de ataque, mas esse ataque complexo em /pd/ não é licenciado no PB. Com isso, a consoante oclusiva alveolar (também obstruente) /d/ da sílaba final é apagada e o segmento /p/ é ressilabado, formando uma sílaba reestruturada segundo o padrão silábico do PB: *lâm.pa.da* > *lâm.pØ.da* > *lâm.pØ.Øa* > *lâm.pa*. De fato, Lima (2008, p. 93, grifo do autor) certifica em sua pesquisa quanto ao contexto fonológico seguinte, que as obstruintes e nasais em posição de ataque complexo não são favorecedoras do processo, pois “[...] estes segmentos não estão licenciados para segunda posição de um ataque complexo. Assim, em nossos dados, quando uma vogal era apagada, as obstruintes apagaram junto com a vogal postônica (*relâmpago* > *relampu*; *lâmpada* > *lampá*)”.

A autora complementa que o contexto favorecedor nessa posição é o formado pela líquida vibrante (mais propício) ou pela líquida lateral, afirmação essa que foi verificada ao longo do presente estudo.

b) A redução da proparoxítônica em *elétrico*:

Foram obtidas somente duas ocorrências das formas reduzidas para a proparoxítônica *elétrico* no *corpus*. Após a queda da vogal postônica coronal /i/, o ataque em obstruente /t/, seguido de líquida vibrante /r/ fica flutuante, mas não pode agregar-se à sílaba posterior, em posição de ataque, pois essa posição não é licenciada segundo as regras que regem o molde silábico do PB; a obstruente /k/ é sincopada e a última sílaba passa a ser formada por ataque complexo, em /tr/: *elé.tri.co* > *elé.trØ.co* > *elé.trØ.Øo* > *elé.tro*.

c) A redução da proparoxítônica em *fósforo*:

A forma padrão *fósforo* sofreu o processo da síncope da vogal átona postônica não-final labial /o/, e o segmento obstruente /f/ tornou-se flutuante, vindo a acoplar-se na sílaba posterior, formando um ataque complexo /fr/: *fós.fo.ro* > *fós.fØ.ro* > *fós.fro*, com três ocorrências. Por outro lado, foram obtidos seis registros para a variante reduzida *fósfo*, somando o processo anterior à queda da líquida vibrante; com isso, na ressilabação, a consoante flutuante /f/ forma um ataque simples na última sílaba: *fós.fo.ro* > *fós.fØ.Øo* > *fós.fo*. Ainda, um informante registrou a variante sincopada *fósso*, que revela a somatória do fenômeno da síncope ao processo fonológico de assimilação total progressiva da consoante contígua fricativa alveolar /s/ pela labiodental

/f/, dada a familiaridade dos traços sonoros dos dois segmentos, ambos fricativos: fós.fo.ro > fós.fØ.Øo > fós.fo > fós.so.

d) A redução da proparoxítona em *pólvora*:

A variante proparoxítona *pólvora* passou pelo processo da síncope na vogal postônica não-final labial /o/, tornando a obstruinte /v/ flutuante, a qual se integra à última sílaba, agregando-se à consoante líquida vibrante /r/, gerando uma nova sílaba reestruturada segundo molde silábico do PB: pól.vo.ra > pól.vØ.ra > pol.vra, em apenas um dos registros. Os falantes paranaenses privilegiaram, como variante sincopada, a forma reduzida *pórva*, com sete ocorrências. Ao processo da síncope da vogal labial /o/ somou-se o rotacismo do /l/ por /r/ por assimilação regressiva do traço da vibrante, e posterior queda da consoante /r/: pól.vo.ra > pól.vØ.ra > *pór.vra > pór.vØa > pór.va. De fato, Câmara Jr. (1985) assevera a variação existente entre o emprego no uso da consoante /r/ ou /l/, com predileção pela primeira, indicando casos de variação livre documentada na literatura, para *frecha* ao invés de *flecha*. Com efeito, os dados revelam essa inclinação do uso pelos falantes paranaenses do /r/ (em *pórva*) em face do /l/ (em *pólva*) como variante sincopada.

e) A redução da proparoxítona em *abóbora*:

Na obra *O linguajar carioca*, Antenor Nascentes (1953 [1922]) salienta a tendência da redução de *abóbora* para *abóbra*, análogo ao processo que ocorreu no latim vulgar. No processo, a vogal em posição postônica não-final labial /o/ foi apagada e a obstruinte /b/ ficou flutuante, passando pelo processo de ressilabação à sílaba posposta. Dessa forma, a sílaba, que antes era composta por ataque simples /b/, forma um ataque complexo /br/, em uma construção bem-formada, permitida pela fonotática do PB: abó.bo.ra > abó.bØ.ra > abó.bra. Esse processo fonológico revelou-se produtivo em nosso *corpus*, computando quinze ocorrências dentre os casos de síncope registrados.

Ressaltamos que o contexto fonológico seguinte, formado por uma líquida vibrante tem sido documentado em Lima (2008) e Amaral (2002), como um ambiente favorecedor para a síncope. Desse modo, o ataque simples passa a formar um ataque complexo, por meio da oclusiva /b/ em primeira posição, seguida da líquida vibrante /r/. Os ataques complexos formados pela vibrante em segunda posição silábica são mais produtivos do que os formados pela lateral (*tl*, *dl*, por exemplo), conforme reforçam as pesquisadoras.

Além da síncope da vogal postônica, foi registrado um caso de síncope da vogal postônica não-final somada à metátese regressiva - de acordo com Hora, Telles e Monaretto (2007) - em: abó.bo.ra > abó.bØ.ra > abó.bra > abró.ba. Trata-se de um fenômeno de reordenação de segmentos na sequência fonológica, que não é tão recorrente quanto a assimilação ou o apagamento, esclarecem Hora, Telles e Monaretto (2007). Ali (1964) salienta que a metátese era produtiva no português antigo,

privilegiada pelo contexto silábico formado por uma vibrante. Por não constituir o cerne desta pesquisa, abstermo-nos de nos aprofundarmos mais no estudo desse fenômeno.

f) A redução da proparoxítona em *árvore*:

A forma padrão *árvore*, por sua vez, passou a *arve* após a síncope da vogal não-final labial /o/ somada ao apagamento da vibrante /r/, situada em posição de ataque da sílaba final. Os falantes registraram a preferência pelo vocábulo paroxítono formado após o fenômeno, que constitui, dessa forma, um ataque simples pela fricativa /v/, com oito ocorrências: ár.vo.re > ár.vØ.Øe > ár.ve. Nascentes (1953 [1922]) documenta essa variante reduzida no português antigo.

Duas variantes sincopadas *alve* foram registradas, resultantes de um processo de síncope da vogal postônica e líquida /r/, além da troca da vibrante /r/ pela lateral /l/, possivelmente ocasionada pela hipercorreção. Azambuja (2012) comenta a respeito da hipercorreção e explana que se trata de um equívoco do falante, que deseja, a partir de um constructo ideológico, censurar certos traços linguísticos em favor da imitação de características que a seu ver, constituem a forma padrão.

Foram obtidas ainda duas formas com a síncope da vogal labial /o/ e ressilabação da fricativa /v/ fluante gerando um ataque complexo na sílaba posterior: ár.vo.re > ár.vØ.re > ár.vre. Com efeito, na pesquisa realizada no interior do Paraná, Castro (2008) já chamava a atenção para as variantes reduzidas *árve* e *árvre* e, similarmente, Ramos e Tenani (2009).

g) A redução da proparoxítona em *sábado*:

Marroquim (2008) documentou que os caboclos em Alagoas e Pernambuco, por meio da Lei do Menor Esforço, assim como os romanos em relação ao latim vulgar, evitavam o uso de proparoxítonas, exemplificando com: *sábado* > *sábo*. Pode-se levar em conta esse processo, visto que uma estrutura silábica CV.CV em ataque simples foi formada, simplificando também a duração de emissão do vocábulo como um todo, reduzindo o número de sílabas. Lima (2008) compactua com essa prerrogativa, com relação à simplificação da palavra, pela diminuição da quantidade de sílabas somada à estruturação silábica simples.

Após a síncope da vogal média postônica dorsal /a/, a obstruinte /b/ tornou-se fluante e perdeu seu núcleo silábico. A ressilabação desse segmento em posição de ataque na sílaba seguinte é proibida pela fonotática do PB, pois formaria o encontro /bd/. Consequentemente, o segmento oclusivo alveolar /d/ também sofre a síncope e a bilabial /b/ pode assumir a posição de ataque silábico na próxima estrutura silábica: *sá.ba.do* > *sá.bØ.do* > *sá.bØ.Øo* > *sá.bo*.

Pressupomos que a única ocorrência da redução desse vocábulo registrada neste *corpus* se deva à familiaridade do uso dessa expressão no cotidiano dos falantes, atestada pela ausência da não resposta à questão. Por tratar-se de uma expressão que pode ser

facilmente visualizada em calendários e agendas, o falante possivelmente apresenta a tendência à manutenção dessa forma escrita padrão.

h) A redução da proparoxítona em *número*:

A manutenção das proparoxítonas para o vocábulo *número* revelou-se hegemônica nesta pesquisa. Justificamos a não realização da queda nesse vocábulo devido à configuração da sílaba após a hipotética síncope de sua vogal postônica não-final, porquanto o apagamento da vogal coronal /e/ levaria a consoante nasal bilabial /m/ a ficar flutuante, ensejando uma consequente ressilabação e formação de um ataque proibido de sílaba em /mr/.

Contudo, Amaral (2002) registrou, em sua pesquisa, a nasal em posição de ataque em *número* e tal fenômeno pode ser averiguado no português europeu, conforme Silva (2014, p. 90) que se reporta a eles (a nasal mais vibrante em ataque) como “grupos consonantais anômalos ocorrendo em posição postônica”. Todavia, em geral, os falantes no PB tendem a evitar a redução de vogais postônicas não-finais em segmentos postônicos formados por nasal e vogal, seguidas de líquida vibrante em ataque na última sílaba. Outra possível explicação para a manutenção em *número*, em nosso *corpus*, é a familiaridade dos falantes em relação a essa expressão, reforçada pela não ocorrência de não respostas à questão.

i) A redução da proparoxítona em *figado*:

Foram registradas três ocorrências da variante reduzida *figo*. A forma canônica *figado* sofreu uma síncope da vogal postônica átona dorsal /a/, mas a obstruinte /g/ teve sua ressilabação na sílaba seguinte restringida, pois o contexto de ataque /gd/ não é licenciado segundo a escala de soância, forçando, por conseguinte, o apagamento da obstruinte /d/. A obstruinte /g/ toma a posição de ataque simples na ressilabação, reestruturando-se como uma sílaba leve formada por CV: *fi.ga.do* > *fi.gØ.do* > *fi.gØ.Øo* > *fi.go*. Caso seja considerada a Lei do Menor Esforço, segundo análise de Lima (2008), o vocábulo sincopado em pauta foi simplificado com relação ao número de sílabas e quanto à sua estruturação em CV.CV.

j) A redução da proparoxítona em *vômito*:

A palavra *vômito* não apresentou casos de síncope em seus segmentos postônicos. A explicação para a não realização desse tipo de apagamento nesses vocábulos se deve à configuração da sílaba após a hipotética queda de sua vogal postônica não-final. O apagamento da vogal coronal /i/ tornaria a consoante nasal bilabial /m/ flutuante; a ressilabação desses segmentos e formação de ataque complexo na sílaba seguinte em /mt/ transgrediria as regras fonotáticas do PB, violando a escala de soância (nasais > obstruinte - a nasal é mais sonora do que a obstruinte /t/).

De fato, Lemle (1978) elenca *elétrico* e *vômito* como palavras não propensas à supressão. Amaral (2002, p. 108) assegura que: “[...] as proparoxítonas mais resistentes à síncope têm o /i/ como vogal postônica e os contextos circundantes não representam grupos consonantais bem-formados”. Tal prerrogativa pode ser estendida à análise do vocábulo *vômito* [mt]. Na presente pesquisa, foram registradas as formas *vômi* e *vumíto*; no primeiro, a queda da última sílaba torna a palavra paroxítona, no último, o deslocamento da tonicidade, provavelmente em analogia ao verbo *vomit*ar, também forma uma palavra paroxítona. Ambos os exemplos mantêm grupos consonantais bem-formados, não transgredindo a análise efetuada pela estudiosa.

k) A redução da proparoxítona em *hóspede*:

Foram registradas apenas duas reduções da proparoxítona *hóspede* pelos falantes paranaenses. A vogal postônica não-final coronal /e/ sofreu a queda e a obstruente /p/ ficou flutuante; na ressilabação em posição de ataque da próxima sílaba, ela acaba formando um grupo de ataque proibido pela fonotática do PB, em /pd/ (obstruente-obstruente). A vogal coronal da última sílaba, que constitui o núcleo da rima permanece, e a obstruente /d/ sofre a síncope, para que seja formada uma sílaba em CV, licenciada pela regras fonológicas que regem o sistema: *hós.pe.de* > *hós.pØ.de* > *hós.pØ.Øe* > *hós.pe*.

No que concerne à análise das formas resultantes do processo da síncope, constatamos que as variantes reduzidas mais produtivas foram formadas após a queda da vogal postônica e consequente apagamento da consoante da sílaba seguinte, em trinta e um casos. O fenômeno da queda da vogal postônica não-final mostrou-se eficiente em vinte e quatro registros de redução.

Além da análise segundo o modelo fonológico autosssegmental para a sílaba, observamos os fatores extralinguísticos que podem exercer influência sobre determinados processos. Assim, investigamos, a seguir, se variáveis como sexo, faixa etária e localidade são motivadoras do fenômeno da síncope ou de manutenção.

Análise segundo as variáveis extralinguísticas

Muitas pesquisas de cunho sociolinguístico assinalam “uma maior consciência feminina do *status* social das formas linguísticas” (PAIVA, 2007, p. 35). Sendo assim, acreditamos que as mulheres, em geral, são mais sensíveis às variantes de maior prestígio e tendem a utilizá-las mais do que os homens.

Tabela 2 – Manutenção ou síncope segundo a variável sexo

Sexo	Total de ocorrências	Manutenção		Síncope	
		Total	%	Total	%
Feminino	351	330	94,02	21	5,98
Masculino	337	303	89,9	34	10,1

Fonte: Base de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB, 2001), adaptado pelas autoras.

Os dados de Chaves (2011), Head (1986), Amaral (2002), Lima (2008) e Castro (2008) indicam que os informantes do sexo masculino apresentam uma taxa mais alta de aplicação do processo de síncope. Em contraponto, a pesquisa levada a cabo por Aragão (2000) demonstra que as mulheres registraram mais as formas não padrão.

De fato, como era esperado, as mulheres tenderam à manutenção das proparoxítonas, perfazendo 330 registros da manutenção e apenas 21 casos de síncope, enquanto os homens perfizeram 303 ocorrências da forma padrão e 34 variantes sincopadas (conforme dados mostrados na Tabela 2).

Os dados percentuais revelam que, dentre os informantes inquiridos, a variável sexo mostrou-se um pouco mais predominante com relação à manutenção da proparoxítona, a forma de maior prestígio social, perfazendo 94,02% das respostas realizadas pelas mulheres, contra 89,9% de registros pelos homens. A taxa de registro de variantes estigmatizadas foi mais alta entre os homens, perfazendo 10,1% das respostas, ao passo que as mulheres registraram 5,98% de variantes sincopadas. Embora a diferença não pareça significativa, verificamos que os dados ensejam a interpretação de uma tendência do falar das mulheres em prol das formas de prestígio, conforme atesta Castro (2008, p. 117) em sua pesquisa:

[...] observa-se uma mínima superioridade das mulheres no uso das formas de prestígio (proparoxítonas), e um número ligeiramente menor no uso das formas estigmatizadas (paroxítonas), o que se harmoniza com constatações de pesquisas anteriores que apontam maior adesão de falantes do sexo feminino às formas de prestígio.

Já a variável faixa etária possibilita, muitas vezes, observar indicativos do estágio em que determinada variante encontra-se no sistema de uma língua, assim, a relação entre a idade dos falantes que compõem a amostra e a produção do fenômeno variável pode apresentar indícios de que esse fenômeno se encontra em um processo de variação estável ou de mudança em progresso.

Tabela 3 – Manutenção ou síncope segundo a variável faixa etária

Faixa etária	Total de ocorrências	Manutenção		Síncope	
		Total	%	Total	%
Faixa 1	336	303	90,18	33	9,82
Faixa 2	352	330	93,75	22	6,25

Fonte: Base de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB, 2001), adaptado pelas autoras.

Os dados expostos na Tabela 3 demonstram que a faixa etária se configura como uma variável extralinguística pouco significativa para a aplicação ou refreamento do fenômeno da síncope, visto que a diferença entre a manutenção e a porcentagem de variantes reduzidas entre as Faixas 1 e 2 gira em torno de pouco mais de 3%. Semelhantemente, Chaves (2011) e Lima (2008) firmaram que a faixa etária não se mostra responsável por condicionar a realização do fenômeno observado.

A manutenção das proparoxítonas prevalece em ambas as faixas etárias, registrada em 90,18% das respostas válidas para a Faixa etária 1 e em 93,75% das respostas para a Faixa etária 2. A síncope apresentou pouca produtividade, com 9,82% na Faixa etária 1 e 6,25% na Faixa etária 2. A Faixa etária 1 favorece sutilmente a forma mais desprestigiada em comparação à Faixa 2, o que vai de encontro às pesquisas de Araújo (2012) e Amaral (2002), em que os indivíduos da segunda faixa etária beneficiaram a síncope. Dada a pequena diferença percentual entre as faixas, não é possível assegurar se seria um processo de variação estável ou mudança em curso.

Na Tabela 4, a seguir, a possível influência da localidade no registro de manutenção ou síncope foi aferida.

Tabela 4 – Manutenção ou síncope segundo a variável localidade

Localidade	Total de ocorrências	Manutenção		Síncope	
		Total	%	Total	%
Nova Londrina	43	39	90,7	4	9,3
Londrina	42	41	97,6	1	2,4
Terra Boa	43	41	95,35	2	4,65
Umuarama	44	39	88,64	5	11,36
Tomazina	45	39	86,67	6	13,33
Campo Mourão	41	41	100	-	-
Cândido de Abreu	41	38	92,69	3	7,31
Piraí do Sul	43	42	97,67	1	2,33
Toledo	41	36	87,8	5	12,2
Adrianópolis	41	37	90,25	4	9,75
São Miguel do Iguaçu	45	43	95,56	2	4,44

Localidade	Total de ocorrências	Manutenção		Síncope	
		Total	%	Total	%
Imbituva	45	42	93,33	3	6,67
Guarapuava	46	40	86,96	6	13,04
Morretes	42	42	100	-	-
Lapa	45	39	86,67	6	13,33
Barracão	41	34	82,93	7	17,07

Fonte: Base de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB, 2001), adaptado pelas autoras.

Podemos inferir, a partir da leitura da Tabela 4, que as variantes sincopadas obtiveram registro majoritário por falantes de Barracão, perfazendo sete ocorrências (17,07%) das respostas válidas para a pesquisa nessa localidade. Salientamos também que, nesse ponto de inquérito, foi obtido o maior índice de não respostas. Essa cidade situa-se no sudoeste paranaense, na tríplice fronteira entre Argentina, Santa Catarina e Paraná, contando com apenas 9.735 habitantes⁶. Dado o seu caráter mais interiorano, é possível sugerir uma relativa influência de sua localização nas características do falar barraconense.

Sucessivamente, em outras localidades, tais como Lapa, Guarapuava e Tomazina foram obtidas seis ocorrências da síncope, e em Toledo e Umuarama, cinco. Cada uma delas situa-se em uma região no interior paranaense. Os menores índices de redução foram registrados em São Miguel do Iguaçu e Terra Boa, com duas ocorrências cada, e em Londrina e Piraí do Sul, com uma ocorrência da forma estigmatizada. Chama-nos a atenção o registro absoluto da manutenção das proparoxítonas pelos falantes residentes em Campo Mourão e Morretes, com a hegemonia da variante padrão.

Ao contrapormos nossos dados, com a predominância de formas prestigiadas, aos resultados obtidos por Castro (2008), que apresentaram a primazia de variantes estigmatizadas, podemos aventar uma mudança social ensejada pela urbanização, que é manifestada na fala dos paranaenses.

Considerações Finais

Conforme salientava Câmara Jr. (1985), a sílaba em que se encontra o núcleo que sofre a síncope é uma átona não-final. Ainda, respondendo as questões de pesquisa colocadas inicialmente, verificamos que os resultados apontam que, no cômputo geral, a manutenção das proparoxítonas mostrou a sua presença majoritária no falar urbano interiorano paranaense, em comparação a outros estudos. Ao contrapormos nossa pesquisa ao trabalho de Castro (2008), que contrariamente, indicava a vitalidade da variante não padrão, pudemos aferir que o alcance geográfico das formas de prestígio

⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/barracao/panorama>. Acesso em: fev. 2019.

no interior do Paraná foi claramente evidenciado, revelando as vicissitudes pelas quais a língua perpassa. Uma conjectura para explicar a formação desse novo panorama linguístico traduz-se pelo fato de que a sociedade tem passado por muitas mudanças, como a intensa urbanização e a escolarização, culminando na modificação de referenciais sociais que logram guarida na fala.

No que concerne à síncope das postônicas não-finais, enquanto processo fonológico, averiguamos o seu condicionamento à manutenção das mesmas posições silábicas dos segmentos que se tornam flutuantes e que, por meio de uma ressilabação, tomaram a posição de ataque de sílaba, formando um molde silábico que respeita a estrutura do sistema e segue condições de boa formação específica. Consoante aos processos de evolução na formação do português, a redução foi executada preferencialmente após a queda da vogal postônica e consequente apagamento da consoante da sílaba final.

É lícito afirmar que as características dos segmentos que formam a estrutura silábica e seus adjacentes podem vir a interferir na ressilabação, fator que explica a preferência pelo apagamento de determinados segmentos das sílabas postônicas pelos falantes. O contexto fonológico seguinte, com uma líquida em posição de ataque que, após o fenômeno, passa à posição de segunda consoante de um ataque complexo, favoreceu o processo de apagamento, desde que respeitado o padrão do molde silábico do PB. Nesse contexto, as obstruintes também condicionaram a síncope, excetuando-se os casos em que o apagamento vocálico resultaria em um ataque não licenciado pelo sistema.

No que é atinente às variáveis sociais apuradas, fatores como o sexo e a faixa etária mostraram-se infrutíferos quantitativamente como determinantes dos processos em investigação, ainda que as mulheres e a Faixa 2 tenham elegido preferencialmente a forma canônica padrão, com diminuto diferencial percentual com relação aos homens e à Faixa 1. Quanto às localidades, houve prevalência da forma prestigiada na fala dos paranaenses, e em Barracão, no sudoeste, ocorreu o maior registro da variante não padrão.

Esperamos, com esse trabalho, contribuir na vivificação dos estudos acerca de processos fonológicos e investigações variacionistas de cunho geolinguístico, vicejando, por conseguinte, o respeito às múltiplas formas de expressão, estendendo tal deferência aos próprios falantes.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES e à Fundação Araucária (Acordo CAPES/ Fundação Araucária CP 11/2014) e à CAPES DS (Portaria CAPES, nº 76, de 14/04/2010), pelas bolsas de auxílio financeiro que possibilitaram a realização deste e demais estudos voltados à área da descrição linguística. Gratulamos também o Comitê científico do Projeto ALiB, bem como, os informantes inquiridos, pela disponibilização do acervo de dados.

Syncope of non-final posttonic vowels in the interior of Paraná: an autosegmental and variational analysis from ALiB data. **Alfa**, São Paulo, v. 63, n.3, p.483-507, 2019.

- **ABSTRACT:** *In this paper, we seek to describe and analyze the phenomenon of the syncope of the posttonic vowel in non-final position in the speech in the interior of Paraná, based on data collected in interviews conducted by the project Linguistic Atlas of Brazil (ALiB), in sixteen points of inquiry located in the interior of Parana, with a total of 64 informants. Thereby, we evaluate the frequency and possible linguistic and extralinguistic factors that can condition syncope / maintenance of non-final posttonic vowel of proparoxytones in eleven lexical items: lâmpada (light bulb), elétrico (electric), fósforo (match), pólvora (gunpower), abóbora (pumpkin), árvore (tree), sábado (Saturday), número (number), fígado (liver), vômito (vomit), hóspede (guest) that are part of the Phonetic-Phonological Questionnaire (QFF in Portuguese) of the ALiB Questionnaire (ALiB PROJECT NATIONAL COMMITTEE, 2001). The investigation is based on the perspective of Pluridimensional Dialectology (THUN, 1998) and in light of the autosegmental phonological model for the syllable, in analysis of the syllabic pattern of Brazilian Portuguese (COLLISCHONN, 1996; BISOL, 1999). We found out that the phonological context of the posttonic vowels and adjacent segments may interfere in the conditioning of the syncope, while the extralinguistic variables are not productive for this process in our corpus.*
- **KEYWORDS:** *Linguistic Atlas of Brazil. Syncope. Proparoxytones. Syllable. Pluridimensional Dialectology*

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. de A. **Atlas Lingüístico do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994.
- AMARAL, A. **O dialeto caipira**: gramática, vocabulário. São Paulo: Hucitec/INL, 1982 [1920].
- AMARAL, M. P. do. A síncope em proparoxítonas: uma regra variável. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (org.). **Fonologia e variação**: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 99- 126.
- ALI, M. S. **Gramática histórica da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- ARAGÃO, M. do S. S. As palavras proparoxítonas no falar de Fortaleza. **Acta Semiotica et Linguistica**, São Paulo, v.8, p.61-88, 2000.
- ARAÚJO, A. A. de. A redução das proparoxítonas a partir dos dados do Projeto Atlas Lingüístico do Brasil. **Revista (CON)TEXTOS Linguísticos**, Vitória. v.6, n.7, p.7-19, 2012.

AZAMBUJA, E. B. Fatos de “hipercorreção” como um observatório do funcionamento ideológico e da memória discursiva da/na língua. In: ENCONTRO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM, 4., 2011. **Anais [...]**, Pouso Alegre: ENELIN, 2012. p. 1-9.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. M. (org.). **Gramática do português Falado**. Campinas: Editora Humanista: FFLCH/USP, 1999. p. 701-742.

CÂMARA JR. J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

CARDOSO, S. A. M. *et al.* **Atlas Linguístico do Brasil**. Londrina: EDUEL, 2014a. v.1.

CARDOSO, S. A. M. *et al.* **Atlas Linguístico do Brasil**. Londrina: EDUEL, 2014b. v.2.

CARDOSO, S. A. M. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CARDOSO, S. A. M. A Geolingüística no terceiro milênio: monodimensional ou pluridimensional? **Revista GELNE**, Fortaleza, v.4, n.2, p.1-16, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/9088/6442/0>. Acesso em: 22 jan. 2019.

CASTRO, V. S.. A redução das proparoxítonas no português popular do Brasil: estudo com base em dados do Atlas Linguístico do Paraná. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.37, n.2, p. 113-121, maio-ago. 2008.

CHAVES, R. G. **A redução de proparoxítonos na fala do Sul do Brasil**. 2011. 173f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://fonapli.paginas.ufsc.br/files/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-RaquelChaves.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. p. 99-131.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. **Atlas Linguístico do Brasil: Questionários 2001**. Londrina: Eduel, 2001.

CONTINI, M.; TUAILLON, G. Introduction. In: **ATLAS LINGUISTIQUE ROMAN [ALiR]. Présentation**. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1996. v.1. p. 1-18.

COUTINHO, I. de L. **Pontos de gramática histórica**. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GILLIÉRON, J.; EDMONT, E. **Atlas Linguistique de la France**. Paris: Honoré Champion, 1902-1910.

GOMES, D. K. A síncope das vogais postônicas não-finais: variação na fala popular urbana do Rio de Janeiro. **Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, Rio de Janeiro, n.8, p. 81-102, 2011.

HEAD, B. F. O destino de palavras proparoxítonas na linguagem popular. In: ENCONTRO DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E BILINGÜISMO NA REGIÃO SUL, 4., 1986, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: UFRS, 1986. p. 38-56.

HORA, D. da; TELLES, S.; MONARETTO, V. N. O. Português brasileiro?: uma língua de metátese?. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.42, n.2, p.178-196, set. 2007.

ILARI, R. **Linguística românica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. **Linguística e ensino do vernáculo**, Rio de Janeiro, v. 53/54, p.60-94, abr./set. 1978.

LIMA, G. de O. **O efeito da síncope nas proparoxítonas: análise fonológica e variacionista com dados do sudoeste goiano**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

MARROQUIM, M. **A língua do Nordeste: Alagoas e Pernambuco**. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2008.

NASCENTES, A. **O Linguajar Carioca**. 2. ed. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1953 [1922].

PAIVA, M. da C. Transcrições de dados linguísticos. In: MOLLIKA, M. C. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 101-116.

QUEDNAU, L. R. A síncope e seus efeitos em latim e em português arcaico. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (org.). **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. v. 1. p. 79-98.

RAMOS, A. P.; TENANI, L. E. Análise métrica do apagamento das vogais postônicas não finais no dialeto do noroeste paulista. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.38, n.1, p.21-34, jan.-abr. 2009. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N1_02.pdf. Acesso em: 13 fev. 2017.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H.; SMITH, N. **The structure of phonological representation**. Dordrecht: Foris, 1982. v. 2. p. 337-383.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA NETO, S. da. **Fontes do latim vulgar**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1956 [1938].

THUN, H. La géographie linguistique romane à la fin du XXe siècle. In: ENGLEBERT, A.; PIERRARD, M.; ROSIER, L.; Van RAEMDONCK, D. **Actes do XXIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes**. Bruxelas: Max Niemeyer Verlag, 1998. p. 367-409.

WENKER, G. **Sprachatlas von Nord - und Mitteldeutschland**: Auf Grund von systematisch mit Hülfe der Volksschullehrer gesammelten Material aus circa 30000 Orten. Abtheilung I Lieferung 1. Strasbourg/London: Karl J. Trübner, 1881.

Recebido em 10 de abril de 2018

Aprovado em 06 de janeiro de 2019

CONSTRUCCIONES ESCINDIDAS EN MAZAHUA (OTOMANGUE)

Armando MORA-BUSTOS*

- **RESUMEN:** El objetivo de este trabajo es describir la estructura de las construcciones escindidas en la lengua mazahua de San Pedro Potla (Temascalcingo, Estado de México). Este estudio se ha realizado bajo el planteamiento de Lambrecht (2001), quien considera que la construcción escindida es una estructura oracional compleja que está formada por una cláusula matriz y una cláusula relativa; esta cláusula binaria expresa una sola proposición semántica. Teniendo en cuenta esta consideración, se ha identificado una serie extensa de construcciones escindidas, éstas están formadas por la marca *ngè*, la frase focalizada y la cláusula relativa. Para dar cuenta del objetivo ha sido necesario atender ciertos aspectos de la gramática de la lengua como orden de constituyentes, tipos de cláusulas de relativo, subordinantes y funciones gramaticales de *ngè*. A través de las clases de construcciones escindidas se puede mostrar que, en ciertos contextos, igualmente, aparece escindida la información topicalizada. Los datos corresponden a historias de vida, narraciones y relatos.
- **PALABRAS-CLAVE:** Información. Foco. Tópico. Estructura. Otomame.

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar una descripción de las construcciones escindidas ejemplificadas en (1). Este tipo de construcción escindida es un recurso que se encuentra en el mazahua para dar cuenta principalmente de la información focalizada. Una construcción escindida es una oración estructuralmente compleja que está formada por una cláusula matriz nuclear, una cópula y una cláusula de relativo cuyo argumento relativizado está coindizado con el argumento predicativo de la cópula (LAMBRECHT, 2001). A lo largo de este trabajo, se mostrará que la distribución estructural de los elementos gramaticales que constituyen una construcción escindida es diversa. En mazahua, una construcción escindida, como en (1), está formada por la forma *ngè* que coaparece con la información focalizada; una cláusula de relativo (entre corchetes []) que está introducida por un subordinante y una frase que expresa

* Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Ciudad de México – México. Departamento de Filosofía. Delegación Iztapalapa. amora@xanum.uam.mx. ORCID: 0000-0003-0743-4744.

el foco, como en (1a) y (1b). Estas construcciones igualmente expresan la información topicalizada, como en (1c) y (1d).

- (1) a. $\begin{array}{ccc} \text{FOC} & \text{CR} & \text{FF} \\ \eta\text{g}\acute{\text{e}}[=\emptyset \text{ mí}=\text{k}^{\text{h}}\text{àa} & \text{kòral}] & \grave{\text{a}}\text{-t\`{a}ns\`{i}a \\ \text{FOC}=\text{SUB} & \text{3PSR}=\text{haber} & \text{corral} \quad \text{LOC}=\text{estancia} \\ \text{'En la estancia era en donde había un corral.' (Txt)} \end{array}$
- b. $\begin{array}{ccc} \text{FOC} & \text{CR} & \text{FF} \\ \text{mbò}=\emptyset=\text{nán}\eta^{\text{w}}\text{adí}, & \eta\text{g}\acute{\text{e}}[=\text{múk}^{\text{h}}\text{a} & \emptyset=\text{mbá}\grave{\text{r}}\text{ã}=\text{hi} =\emptyset \text{ mí}=\eta\text{g}\acute{\text{e}} \text{ pít[s}\acute{\text{e}}] \\ \text{luego}=\text{3PST}=\text{correr} & \text{FOC}=\text{cuando} & \text{3PST}=\text{conocer}=\text{PL}=\text{SUB} \quad \text{EST.PST-ser} \quad \text{fantasma} \\ \text{'Luego corrió, fue cuando supieron que era fantasma.' (Txt)} \end{array}$
- c. $\begin{array}{ccc} \text{TOP} & \text{CR} & \text{FT} \\ \eta\text{g}\acute{\text{e}}[=\text{k}'\text{i} & \text{mí}=\text{hé?e}]=\text{k}'\text{i} \\ \text{TOP}=\text{SUB} & \text{3PSR}=\text{vestir}=\text{DEMSG} \\ \text{'Eso es lo que vestían.' (Txt)} \end{array}$
- d. $\begin{array}{ccc} \text{TOP} & \text{CR} & \text{FT} \\ \text{ndá}=\emptyset=\eta\text{g}\grave{\text{i}}\text{k}\text{i} & \text{tése} \text{ jò}=\text{h}\text{w}\grave{\text{a}}^{\text{h}}\text{mã}, & \eta\text{g}\acute{\text{e}}[=\text{k}'\text{i} & \emptyset=\text{pèp}^{\text{h}}\text{i}=?\text{ja}]=\text{k}'\text{i} \\ \text{TOT}=\text{3PST}=\text{sacar} & \text{todo} \quad \text{ARTPL}=\text{milpa} & \text{FOC}=\text{SUB} & \text{3PRS}=\text{trabajar}=\text{PTL}=\text{DEMSG} \\ \text{'Sacó todas las milpas, esa es la que trabaja.'} \end{array}$

Es importante señalar que en este trabajo se realiza la primera aproximación descriptiva sobre las construcciones escindidas; hasta donde se tiene conocimiento Stewart (1966), López Marín (2002), Guzmán (2011), Knapp (2013) y Mora Muñoz y Mora-Bustos (2017) presentan descripciones generales de las cláusulas relativas, pero en ellas no se toma en cuenta las construcciones escindidas. Ya dentro del subgrupo otopame, Palancar (2018, 2009) tipifica las construcciones escindidas en otomí; este trabajo será considerado simplemente como un dato referencial.

El mazahua o *jñatjo*, ISO 639-3, es una lengua que hace parte del subgrupo otopame que pertenece a la familia otomangue; esta lengua está emparentada con el otomí, el matlatzinca, el tlahuica, el pame y el chichimeco. Con datos del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), en 2015 se contaba con aproximadamente 147,088 hablantes de esta lengua. Gran parte de los hablantes se encuentra ubicados en la parte noroccidental y centro-occidental del Estado de México; en general se incluyen 15 municipios en los estados de México y Michoacán. En el primero se encuentran municipios de Atlacomulco, Temascalcingo, Villa de Allende, Villa Victoria, Almoloya de Juárez, Donato Guerra, El Oro, Ixtapan del Oro, Ixtlahuaca, Jiquipilco, Jocotitlán, Morelos, San Felipe del Progreso y Valle de Bravo. Por su parte, en el segundo, en el Estado de Michoacán, se encuentran los municipios de Susupuato y Zitácuaro (KNAPP, 2008). Todos los ejemplos que se presentan aquí han sido recopilados por el autor y son

parte de narraciones, entrevistas e historias de vida de hablantes nativos del mazahua de San Pedro Potla, municipio de Temascalcingo, Estado de México.

Estructuralmente, las oraciones de (2) corresponden al correlato no escindido de las construcciones de (1). De acuerdo con Lambrecht (2001), desde la perspectiva semántica, considerada como un todo tanto la cláusula matriz como la relativa de (1), expresan de manera lógica una proposición simple, que también puede estar expresada en la forma de una cláusula simple, como en (2); esto sin la necesidad de generar un cambio en las condiciones de verdad.

- (2) a. mí=k^hàa kòral à-tànsiã
 3PSR=haber corral LOC-estancia
 ‘Había un corral en la Estancia.’ (Txt)
- b. mbò=ø=náng^wadi, ø=mbârã=hi Ø=mí=ngè pìtfe
 luego=3PST=correr 3PST=conocer=PL SUB=EST.PSR=ser fantasma
 ‘Luego corrió, supieron que era fantasma.’ (Txt)
- c. mí=hé?e=k’i
 3PSR=vestir=DEMSG
 ‘Vestían eso.’ (Txt)
- d. ndá=ø=ngiki tése jò=^hwă^hmã, ø=pèp^hi=?ja=k’í
 TOT=3PST=sacar todo ART.PL=milpa 3PRS=trabajar=PTL=DEMSG
 ‘Sacó todas las milpas, esa trabaja.’ (Txt)

La idea que se sostiene en este trabajo radica en el hecho de que las construcciones escindidas están formadas por *ngè*, una cláusula de relativo y una frase de foco o tópico. Estas construcciones tienen obligatoriamente un correlato gramatical indiviso o no escindido. La forma *ngè*, morfológicamente, se realiza como un clítico que coaparece en las construcciones para marcar foco y tópico. Las construcciones escindidas presentan una amplia gama de ordenamientos de sus componentes en su configuración; la estructura de estas construcciones escindidas está relacionada con el orden de constituyentes de la lengua, la estructura de las cláusulas de relativo y las funciones gramaticales de la forma *ngè*. A partir de este planteamiento, este trabajo está organizado de la siguiente manera: Características gramaticales del mazahua. Foco y tópico. Las construcciones escindidas. Escindidas básicas. Escindidas QU. Escindidas inversas. Escindidas truncas. Conclusiones.

Características gramaticales

En este apartado se describirán brevemente algunas propiedades gramaticales que son relevantes para dar cuenta del tema que aquí se desarrolla. El mazahua se

caracteriza lingüísticamente por ser una lengua tonal; los tonos de nivel que se anclan en los proclíticos son contrastivos. Es una lengua nominativo-acusativa y de marcación en el núcleo, es decir que las relaciones gramaticales se codifican en el núcleo verbal mediante un conjunto complejo de proclíticos y sufijos. Los proclíticos codifican tiempo, aspecto, modo (TAM)¹ y persona que hace referencia cruzada con el referente de la frase nominal que expresa el sujeto gramatical; los sufijos exhiben las relaciones gramaticales objeto directo y objeto indirecto². La configuración morfosintáctica que presentan los verbos intransitivos activos es diferente de la que se encuentra en los verbos pacientivos y estativos (BARTHOLOMEW, 1965; STEWART, 1966; AMADOR HERNÁNDEZ, 1976; KNAPP, 2008, 2013; PALANCAR, 2009; LÓPEZ MARÍN; MORA-BUSTOS, 2015). Dentro del grupo de verbos intransitivos se encuentra un sistema escindido generado a partir de la semántica y sintaxis de las unidades verbales. En (3) se presenta el template de la palabra verbal.

- (3) NEG/AF=PTL=CUAN2=ADV=INT/CSL=TAMP=CUAN1=VERBO-OBJ/OI=LIM=E=PL/DL
=PTL=LOC=DEM

En (4) se presentan algunos contextos gramaticales que ilustran la estructura de la palabra verbal presentada en (3). Los verbos *pérdona* ‘perdonar’, (4a), y *mbéne* ‘recordar’, (4c), son transitivos; el proclítico codifica tiempo, aspecto modo (TAM) y persona; el sufijo por su parte, expresa el objeto directo. Por otro lado, el sufijo de los verbos ditransivos *ſip^{hi}* ‘decir’ y *ſóki* ‘abrir’ de (4b) expresan el dativo u objeto indirecto. En las unidades gramaticales que expresan conceptos de propiedad *nó* ‘grande’ de (4c) y *t’i* ‘niño’ de (4d), los proclíticos *ma=* y *mi=* codifican tiempo, aspecto y modo (TAM), y los sufijos *-zi* y *-k^ho* expresan el sujeto gramatical de la oración. En (4d) *hãndã* ‘ver’ es un verbo intransitivo; el proclítico codifica tiempo, aspecto y modo y persona.

- (4) a. mã-ʔjêŋk^{ʔw}a ʔjá=rà=pérdona-ts’i
TADV=antes NEG=3.PST=perdonar-2O
‘Anteriormente no te perdonaban.’ (Txt)

- b. mã=ſi-p^{hi} nù=délegado=ø rà=ʔčhč ſóki-zi
IMP.ir=decir-3DAT ARTSG=delegado=SUB 3.FUT=venir abrir-1DAT
‘Ve a decirle al delegado que venga a abrirme.’ (Txt)

¹ Repertorio de proclíticos que codifican TAM y persona

	Presente	Pasado Neutral	Pasado	FUTURO
1 persona	rí=	mí=	ró=	rá=
2 persona	í=	mí=	i=	ri=
3 persona	ø=	mí=	ó=	rà=

² Conjunto de sufijos de objeto y de objeto indirecto.

	Objeto	OBJETO INDIRECTO
1 persona	/-gV/, /-kV/, /-k ^h V/, /-zV/, /-tsV/	/-kV/, /-NgV/, /-zV/, /-tsV/
2 persona	/-k ^h V/, /-ts ^h V/	/-ʔk ^h V/, /-ts ^h V/, /-k ^h V/
3 persona	ø-	/-pV/, /-mbV/, /-p ^h V/, /-p ^h V/

c. já=má-tʃí-nó-zi, já=rí=mbéne
 PTL=EST.PST-DIM-grande-1O PTL=1PSR=recordar
 ‘Ya era grandecito, ya lo recordaba.’ (Txt)

d. mù=ró=hàn=go=^hme ná=hóʔo k^hà=mí=tá-t’í-k^ho=^hme
 cuando=1PST=ver=1E=PL.EXC EST.PRS=bien apenas=EST.PSR=AU-niño-1O=PL.EXC
 ‘Cuando lo vimos bien, aún éramos jóvenes.’ (Txt)

Las frases nominales plenas que expresan relaciones gramaticales aparecen en posición posverbal. Con respecto al orden de constituyentes básico, esta lengua presenta un orden VOS, VOS-OI y VS³; obedeciendo a factores pragmáticos, las frases nominales plenas que expresan las relaciones gramaticales se ubican en diferentes posiciones. En los ejemplos de (5), el objeto aparece en posición posverbal (5a), (5b), (5d), (5e); el sujeto se ubica después del objeto, (5b), en posición posverbal, (5c), o preverbal (5c), (5d). En las construcciones ditransitivas, como en (5b), *rìtʃ^hàmbi nújii* ‘le tocas su cabeza’, el objeto indirecto aparece exhibido en el sufijo *-mbi*; el verbo sólo dispone de un espacio para sufijar un morfema, así que en las construcciones ditransitivas se codifica el dativo.

(5) a. V O
 mbò=rà=?jěε ín-màle
 luego=3PSR-golpear 3POS-mujer
 ‘Luego golpeaba a su mujer.’ (Txt)

b. V O S V
 ʃo=mì=pòʔo òìʒi nù=òεzo=k’i; rì=tʃ^hà-mbi
 también=3PSR=vender guitarra ARTSG=señor=DEMSG 2PST=tocar-3DAT
 O
 nú=jíi
 ARTSG.3POS=cabeza
 ‘Ese señor también vendía guitarras; le tocas su cabeza.’ (Txt)

c. V S S V
 ó=ŋgít’i=k’i; nú=níi; nù=ts’í-t’í já=Ø=ndũũ
 3PST=jalar=DEMSG ARTSG.3POS=mamá ART.SG=DIM-niño PTL=3PST=morir
 V V
 ó=mbot’i, já=Ø=zít’i
 3PST=matar PTL=3.PST=chupar
 ‘Lo jaló su mamá; el niño ya se murió, lo mató, lo chupó.’ (Txt)

³ Dentro de la disposición del orden de constituyentes, la letra X es utilizada para señalar los adjuntos, esto es, formas gramaticales que no se realizan como relaciones gramaticales (sujeto, objeto directo y objeto indirecto)

d. V X V O X X
 mí=s^hât'ə=hi à-ndàre, mí=pàa tún=hi k^hòho mà-[?]náng^wari, à-mànu
 3PSR=llegar=PL LOC-río 3PSR=ir traer=PL hongo DIR-otro lado LOC-allí
 'Llegaban al río, iban a traer hongos al otro lado, por allá.' (Txt)

e. S V O X
 nù=pàpa nì-màma tá=mí=pàa tún=hi k^hòho mà-[?]náng^wari
 ARTSG=papá 2POS-mamá hasta=3PSR=ir traer=PL hongo DIR-otro lado
 'El papá de tu mamá iba a traer hongos hasta al otro lado.' (Txt)

La posición de la cláusula de relativo es posnominal⁴. En (6a), la cláusula de relativo se ubica inmediatamente después del nominal *ndzini* 'toro' (la cláusula relativa se encuentra entre corchetes []); en (6b), aparece pospuesta al demostrativo *k'i*, 'eso'.

- (6) a. k^hò=mì=ngè-ndzini [ø=mí=jăḍi=k'i], k^hò=mì=ngè-ndzini
 a poco=EST.PRS-ser-toro SUB=3PSR=golpear=DEMSG a poco=EST.PRS-ser-toro
 [ø=mí-ʔēs'i=k'i]
 SUB=3PSR-llevar=DEMSG
 'A caso era buey que golpeaba a esa, acaso era buey que arreaba a esa.' (Txt)
- b. i'já=ø=t^hómi=k'i [ø=ró=sàʔa]
 NEG=1PRS=deber=DEMSG SUB=1PST=comer
 'No debo eso que comí.' (Txt)

La lengua no dispone de un repertorio de pronombres de relativo, se recurre a la estrategia de relativización a través de los demostrativos y de los determinantes⁵: *k'i* de (7a); *k'ò*, de (7b); *jò* de (7c) y *nù* de (7d). A lo largo de este trabajo, estos morfemas aparecen glosados como subordinantes.

- (7) a. ø=fāha nà-mástro [k'i=ʔjá=ø=p^hêtfĩ ʔjòḍi ʔjéʔe]
 3PST=bañar ARTIND-maestro SUB=NEG=3PSR=saber mover mano
 'Se bañó un maestro que no sabía mover las manos.' (Txt)
- b. mí=ḍiḍi nà-pé'ji [k'ò=ná=tá-nóho]
 3PSR=haber ARTIND-tejocote SUB=EST.PRS=AU-grande
 'Había un tejocote que estaba grandote.' (Txt)
- c. rí=hòḍi=^hme jò=tée [jo=fĩ=ø=ɲá=hi ^hɲáthō]
 1.PRS=buscar=PL.EXC ARTPL=gente SUB=todavía=3PSR=hablar=PL mazahua
 'Buscamos a la gente que todavía habla mazahua.' (Txt)

⁴ Para tener una perspectiva general de las cláusulas de relativo se puede consultar Keenan (1985).

⁵ Los demostrativos y los artículos que aparecen como estrategia de relativización han sido glosados como subordinantes. Givón (1979) y Comrie (1981), entre otros, establecen algunos criterios sobre qué unidad gramatical puede ser considerada pronombre de relativo.

- d. $\emptyset$ =èmbé= $\emptyset$ ò=tʃʰé=βi nù=k'íʰmi [nù= $\emptyset$ =pʰè-βèʝna
 3PRS=decir=SUB 3PST=encontrar=DU ARTSG=víbora SUB=3.PRS=convertir-señora
 k'íʰmi]
 víbora
 ‘Dicen que encontraron la víbora que se convierte en señora.’ (Txt)

Las cláusulas de relativo que tienen un antecedente que denota una entidad humana aparecen con un conjunto de morfemas libres, como *nùk'o* de (8a), *nùk'i* de (8b), (9b) y *k'òhé* de (9a). La cláusula relativa de (8a) es de núcleo externo; *k'o* ‘esos’ es el núcleo de la cláusula de relativo y sintácticamente funciona como el objeto directo de la construcción principal, *míkhónt'ihik'o* ‘pagaban a esos’, la cláusula relativa está pospuesta al núcleo e introducida por el subordinante *nùk'o*; en (8b), el núcleo *nàhóʔo* *ndífunù* ‘la buena mujer’ se encuentra dentro de la cláusula relativa y el subordinante *nùk'i* se ubica afuera de la construcción.

- (8) a. mí=k'ónt'i=hi=k'o [nùk'ó mí=ótʰo ndêʦʰĩð=ʔja]
 3PSR=pagar=PL=DEMP SUB 3PSR=no.haber maíz=PTL
 ‘Pagaban a esos que no tenían maíz.’ (Txt)
- b. *nùk'í* [rà=tʰitsi téʃe nù=ŋgùmi nà=hóʔo] ndíʃu=nù
 SUB 3.FUT=limpiar toda DETSG=casa EST.PRS=buena mujer=DEMSG
 ‘La mujer buena que limpiará toda la casa.’ (Txt)

En las cláusulas relativas de (9), el núcleo no está expresado en la construcción, ni de manera interna ni externa. El núcleo de estas construcciones se recupera discursivamente (para mayor detalle sobre las cláusulas de relativo, véase MORA MUÑOZ; MORA-BUSTOS, 2017).

- (9) a. [k'òhé mí=pàa βèpʰi] mí=pʰit'i=hi kò=tʃírio $\emptyset$ =èmbé-hi= $\emptyset$
 SUB 3PSR=ir trabajar 3PST=golpear=PL INST=chirrión 3PSR=decir-3.PL=SUB
 ‘Decían que los golpeaban con un chirrión a quienes iban a trabajar.’ (Txt)
- b. [nùk'í já= $\emptyset$ =hùβila] já=zànma zànma já= $\emptyset$ =kʰón-ki=hi
 SUB PTL=3PST=jubilar PTL=mes mes PTL=3PST=cobrar-1DAT=PL
 ‘A los que ya se jubilaron nos pagan mensualmente.’ (Txt)

De este apartado, dedicado a la descripción de algunos rasgos gramaticales que son pertinentes para la descripción de las construcciones escindidas, se destacan los siguientes rasgos: las frases nominales que expresan las relaciones gramaticales se mueven de su posición básica o natural; las cláusulas relativas aparecen generalmente en posición posnominal; estas cláusulas relativas se caracterizan porque tienen núcleo interno y externo; igualmente aparecen relativas sin núcleo. La lengua al no disponer

de un repertorio de pronombres de relativo, utiliza la estrategia de los determinantes y de los demostrativos.

Dentro del estatus de los verbos estativos del tipo *ngè*, los proclíticos, *mi* (10a), (10b), (10c), (10e) y *ri* (10d) expresan pasado reciente y pasado imperfecto. El sujeto gramatical está expresado en el sufijo *ts'*, segunda persona de (10a), *ts* primera persona en (10b) y (10c); la tercera persona de (10d) y (10e) está codificada en un morfema cero. El repertorio de los sufijos está ilustrado en la tabla de la nota 2.

- (10) a. A: ζ mi=ngè-ts'=ke tʃáʔa?
 2PSR=ser-2SUBJ=2SUBJ.E máscara
 '¿Tú eras máscara?' (Txt)
- b. B: hãã, mi=ngè-ts=ko tʃáʔa
 AF 1PSR=ser-1SUBJ=1SUBJ.E máscara
 'Sí, yo era máscara.' (Txt)
- c. nùtskó mi=ngè-ts=ko ùnika jùt'í k'à=nù=ngùmi
 1PRON 1PSR=ser-1SUBJ=1SUBJ.E única muchacha LOC=ARTSG=casa
 'Yo era la única muchacha de la casa.' (Txt)
- d. kʰò rì=ngè òèzo mbè Ø=híʃi=tʰo à-kʰánu
 acaso 3PST=ser hombre pero 3PST=chiflar=DEL MAN-así
 'Acaso era hombre, pero sólo chiflaba así.' (Txt)
- e. mí=ngè=tʰo ndàʔni nà=ndètʃʰo
 3PSR=ser=DEL camino EST.PRS=derecho
 'Era un gran camino derecho.' (Txt)

La forma *ngè* aparece, también, con el sentido del verbo 'ser' en construcciones interrogativas, como en (11). Las oraciones interrogativas directas, como en (11a) (11b) y (11c) presentan la forma QU como una marca explícita de interrogación. El verbo *ngè* 'ser' aparece sin el proclítico que codifica TAM; este rasgo se recupera en el discurso; no obstante, el sufijo que expresa el sujeto, en (11c) aparece sufijado a este verbo. El repertorio de los proclíticos TAM está ejemplificado en la tabla de la nota 1.

- (11) a. ζ kʰò=ngè nù=sèbèriano?
 QU=ser ARTSG=Severiano
 '¿Quién es Severiano?' (Txt)
- b. ζ kʰó=ngè nù=pà=nu?
 QU=ser ARTSG=día=DEMSG?
 '¿Qué día fue ese?' (Txt)

c. ¿k^hó=ngè-ts'=k'e=?ja?

QU=ser-2SUBJ=2SUBJ.E=PTL

¿Acaso eres tú?' (Txt)

La forma verbal *ngè*, igualmente, aparece en construcciones ecuativas⁶, como en (12). En este tipo de construcción *ngè* tiene la función similar a la de un verbo copulativo; morfológicamente el proclítico que codifica TAM y el sufijo que expresan el sujeto gramatical no aparecen ligados a esta forma. *ngè* se realiza dentro de esta clase de construcción como un proclítico que se ancla en la frase nominal que expresa la identidad del sujeto. *ngenuparientenu* 'tu pariente', en (12a); *ngenabe^hna* 'una señora', en (12d). La entidad sobre la que se predica, pragmáticamente, ya se ha mencionado en el discurso y el referente es conocido por los interlocutores; en los ejemplos de (12), esta información está expresada en los demostrativos *nu* (12a), *nuk'i* (12b) *k'i* (12c) y la frase nominal *nabe^hna* 'una señora' en (12d).

(12) a. ó=ndómbadi-zi, ó=fi-tsi: ngè=nú=pàriente=nu
3PST=corretear-1O. 3PST=decir-1DAT ser=ARTSG.2POS=pariente=DEMSG
'Me corrió, me dijo: esa es tu pariente.' (Txt)

b. ¿?já=ngè=nùk'í t^héhe?

NEG=ser=DEMSG tos?

¿Eso no es tos?' (Txt)

c. A: Íjo, ?já=rí=párá k^hò=ngè=k'í

NEG NEG=1PRS=saber quién=ser=DEMSG

'No, yo no sé quién es esa.' (Txt)

d. B: ngè=nà=ḃǽna=k'o Ø=mbòt'i=hi=k'í mí=ḃín=ts'ε

ser=ARTIND=señora=SUB 3pst=matar=PL=SUB 3PSR=estar=REF

'Era una señora que mataron que estaba sola.' (Txt)

Las frases nominales expresan sujetos gramaticales únicamente de tercera persona. En este tipo de construcción, éstas se ubican en posición inicial: *nufūt'í ùḃíḃí nímànú* 'la muchacha que está allá' de (13a), *nùjò t'íḃi òkāránú* 'los niños que están ahí' (13b); en las construcciones interrogativas, el pronombre interrogativo aparece en la parte frontal de la construcción y la forma *ngè* se enclitiza en este pronombre, *k^hòngè* 'quién era' en (13c). En las construcciones que expresan un concepto de propiedad, *mě?e* 'está duro' de (13d), *ngè* se proclitiza en la frase que expresa el concepto de especificación, de identificación, de igualdad o de similitud.

⁶ Los conceptos de ecuación, predicación han sido retomados de Mikkelsen (2005).

(13) a. nù=fùt'í=nù Ø=ðíðí ní=mànú ηge=fùt'í nù=lùpe=nu
 ARTSG=niña=SUB 3PRS=estar LOC=allá ser=niña ARTSG=Guadalupe=DEMSG
 'La muchacha que está allá es hija de Guadalupe.' (Txt)

b. nùjò t'í?i=Ø ò=kàrà=nú ηgé=hí ì-ðètjĩ
 DEMPL niño=SUB 3PST=estár=LOC ser=PL 1POS-nieto
 'Esos niños que están ahí son mis nietos.' (Txt)

c. mbè ?já=ró=hàndĩ-^hme, ¿k^hò=ηgè=ðèzo k^hò=ηgè?
 pero NEG=1PST=ver-1-PL.EXC quien=ser=hombre quién=ser
 'Pero no lo vimos ¿era hombre o quién era?' (Txt)

d. mì=nà-mě?e ηgè=tée; k^hà=ηgè=mí-^hjòo k^hà=ø=ndòm-bi
 COND=EST.PRS-duro ser=gente quien=ser=1POS-papá quien=3PST=tocar-3DAT
 ín-^{ní}?i
 3POS-cabeza
 'Si está duro es gente; fue mi papá quien le tocó su cabeza.' (Txt)

Hasta ahora se ha dicho que la forma *ηgè* aparece en diferentes tipos de oraciones; funciona como verbo pleno cuando denota el sentido del verbo 'ser'. En estos contextos *ηgè* denota un sentido de estatividad y aparece con el proclítico que codifica TAM y el sufijo que expresa al sujeto gramatical. *ηgè* también aparece en construcciones ecuativas y predicativas; en estas construcciones, con esta forma no aparecen los proclítico de TAM ni los de sujeto; la referencia temporal se recupera discursivamente y la entidad especificada o referenciada corresponde a la tercera persona.

Foco y tópico

Lambrecht (1994, 2001), a partir de los conceptos de aserción y presuposición, define el foco como el componente de una oración estructurada pragmáticamente en donde la aserción difiere de la presuposición⁷. Es decir, en una situación comunicativa, cuando un hablante emite un enunciado, él realiza una *aserción pragmática* o simplemente una *aserción*, esto es la proposición expresada por una oración que el oyente espera conocer, creer, o se considera como dada, después de escuchar la emisión de una oración, y la *presuposición pragmática* es definida como el conjunto de proposiciones léxico-gramaticales evocadas en una emisión que el hablante asume que el oyente ya sabe, cree o ya son consideradas como un hecho en el momento de la enunciación. La información focalizada es una parte de la aserción que no está dentro de la presuposición pragmática; es la parte de la información que no se predice o se recupera del contexto.

⁷ La definición de foco de Van Valin y LaPolla (1997) difiere de la de Halliday (1967); según este último, la información focalizada es una especie de énfasis que el hablante marca en una parte del mensaje, es decir que la información focal es la información nueva que el hablante presenta en el discurso.

El foco es por definición la parte impredecible de la proposición. Sin embargo, téngase en cuenta que en una emisión no sólo se comunica la información focalizada sino que la información expresada está asociada con el conjunto de suposiciones pragmáticas. Cualquier constituyente o parte de una oración es susceptible de focalizarse. Esto quiere decir que potencialmente se pueden focalizar los argumentos y los adjuntos.

La forma *ɲgè* aparece generalmente con el delimitador *tʰo*. Esta marca se ubica en posición inicial de la construcción o antes de la frase que focaliza. En (14) se ilustran los ejemplos en donde están focalizadas las relaciones gramaticales; sujeto de una construcción intransitiva *ɲgètʰo nùtʃí-ndá-díntsʰimi* ‘solamente una iglesia’ de (14a), y el sujeto de una construcción transitiva *ɲgètʰo nuánhel nézgo* ‘sólo Ángel y yo’ de (14b)

- (14) a. *ɲgè=tʰo nù=tʃí-ndá-díntsʰimi mí=ʔíʔí=bə*
 FOC=DEL ARTSG-chico-grande-iglesia 3PRS=estar=LOC
 ‘Solamente una iglesita estaba aquí.’ (Txt)

- b. *ɲgè=tʰo nù=ánhel nézgo, rí=jé=ʔe, Ø=tùnsʰi jé=kágʷama*
 FOC=DEL DETSG=ángel 1PRON 1PRS=dos=DU.EXC 1PRS=llevar dos=caguama
 ‘Sólo Ángel y yo, los dos solos, llevamos dos caguamas.’ (Txt)

En (15a), *ɲgè* focaliza el objeto directo, *ɲgètʰo zàa* ‘solamente leña’ y en (15b) el objeto indirecto, *jáɲgèʃtʰo...nùhjóo* ‘solamente a su papá’. Existe la tendencia a que el constituyente focalizado se ubique en posición inicial de la oración, como en (15a); sin embargo, la marca de foco no está en posición adyacente con respecto al constituyente focalizado, como en (15b).

- (15) a. *ɲgè=tʰo zàa mí=ʔósʰi, ʔjá=mí=ʔósʰi nù=ʔjáđi*
 FOC=DEL leña 3.PSR=atravesar NEG=3PSR=atravesar ARTSG=ponte
 ‘Solamente atravesaba leña, no estaba el puente.’ (Lit. No atravesaba el puente)
 (Txt)

- b. *já=ɲgèʃ=tʰo ró=kòs-pʰi nù=hjóo*
 PTL=FOC=DEL 1PST=avisar-3DAT 3POS=papá
 ‘Solamente le avisé a su papá.’ (Txt)

El dominio de la marca de foco *ɲgè* se realiza a nivel estrecho y amplio⁸; en los ejemplos de (15), el dominio de esta marca de foco es estrecho; igualmente, *ɲgè* tiene alcance sobre los adjuntos del tipo *màʃɔmi* ‘sólo de noche’, como en (16a). El dominio de este focalizador es amplio en (16b) y (16c). En el primer ejemplo, el alcance es sobre toda la oración *əðiði nùhjóʔja* ‘solamente vive tu papá, y, en el segundo, el dominio es sobre la oración subordinada *nùkùlakʰo əndəði àkʰànu* ‘solamente Nicolás se caía así’.

⁸ Véase Van Valin y LaPolla (1997) para los tipos de foco.

(16) a. ʔjá=ʃĩ rì=ndʒódĩ mà-ndé-mpá, ʃĩ=ɲgè=tʰo mà=ʃõmi
 NEG=todavía 2.PRIS=caminar TADV-mitad-día todavía=FOC=DEL TADV=noche
 ‘Ya no andarás de día, sólo de noche.’ (Txt)

b. já=ɲgè=tʰo ø=ðiði nì-ʰjô=ʔja
 PTL=FOC=DEL 3PRS=vivir 2POS-papá=PTL
 ‘Solamente vive tu papá.’ (Txt)

c. í=kʰá-kʰo=ø ɲgè=tʰo nù=kùla=kʰo ø=ndòði à-kʰànu
 1=PST-hacer-1E=SUB FOC=DEL ARTSG=nicolas=DEMSG 3PSR=caer MAN-así
 ‘Yo creía que solamente Nicolás se caía así.’ (Txt)

El mismo Lambrecht (1994, 2001) define al tópico a partir de la propuesta de Gundel (1977), quien menciona que una “entidad, E, es el tópico de una oración, S, si en el uso de S, el hablante intenta incrementar el conocimiento del oyente acerca de la información requerida, o de lo contrario logra que el oyente actúe con respecto a E. Una predicación, P, es el comentario de una oración, S, si en el uso de S, el hablante intenta que P sea valorada en relación con el tópico de S”. A partir de esta definición Lambrecht caracteriza al tópico como el “tema, asunto o cuestión de interés” que el referente encargado de codificar la información nueva va agregando continuamente en el decurso de la emisión; para que una proposición sea entendida como el asunto que trata un referente del tópico, este referente debe evidentemente ser parte de una presuposición pragmática, es decir, este referente debe ya estar “bajo discusión” o debe estar disponible en el contexto.

Podemos decir que la proposición “x está bajo discusión” o que “x está siendo predicada” si está siendo evocada en la estructura proposicional de una construcción que contiene a x como tópico. Lo que se debe presuponer en el caso de la información topicalizada, no es el tópico en sí mismo, ni su referente, sino el estatus del referente como un posible centro de interés o como un hecho central de la conversación. El referente del tópico está activo o es accesible en el discurso. El tópico es un elemento que está contenido en la presuposición pragmática⁹.

En los ejemplos de (17), la forma *ɲgè* aparece con la información topicalizada que está expresada en el demostrativo *kʰo* ‘eso’. De la misma forma de lo que ocurre con *ɲgè* como marca de foco, aparece, como marca de tópico, en la posición frontal o inicial de la construcción, como *ɲgèʃʰókʰo* ‘sólo eso’ de (17a) y *ɲgèʰókʰo* ‘solamente a eso’ de (17b).

(17) a. ɲgèʃʰ=tʰó=kʰo, ʔjá=pʰe ndá=rí=sántʰi
 TOP=DEL=DEMP NEG=todavía TOT=1PRS=tener.hambre
 ‘Sólo eso, todavía no tengo hambre.’ (Txt)

⁹ El tratamiento de los conceptos de tópico y foco es similar al que se da en Mora Bustos (2008).

- b. já=ró=k^hins=t^ho nù=primaria, ηgè=t^hó=k'o ró=k^hins'i
 PTL=1PST=terminar=DEL ARTSG=primaria TOP=DEL=DEMP 1.PST=llegar.a
 'Terminé la primaria, solamente a eso llegué.' (Txt)

La forma *ηgè* funciona también como marca de énfasis, como en (18), *ηgè* enfatiza o pone en relieve la información expresada en la frase verbal *mí

́

pés'i* 'tenía' de (18a); de la misma manera, *ηgè* resalta la información de los adjuntos *màfàβàro màndòηg^wo* 'los sábados, los domingos' de (18b).

- (18) a. ó=6ézi k'ínù fískomi=k'i=ηgè mí=pés'i
 3PST=perder ARTSG.3POS papel=SUB=ENF 3PSR=tener
 'Perdió ese papel que tenía.' (Txt)
- b. ø=pèze ηgè=mà-fàβàro mà-ndòηg^wo
 3PST=contar ENF=TADV=sábado TADV-domingo
 'Contó los sábados, los domingos.' (Txt)

En resumen, *ηgè* es compatible con constituyentes con el significado pragmático de foco, tópico y énfasis; morfológicamente se configura como enclítico, por lo general se ubica en posición inicial de la frase u oración sobre la que tiene dominio o alcance. Las relaciones gramaticales y los adjuntos son susceptibles de aparecer bajo el dominio de esta marca.

Las construcciones escindidas

Lambrecht (2001) retoma la clasificación de Jespersen (1937) con el objetivo de reorganizar las construcciones escindidas en el inglés. En (19) se muestra el contraste con respecto a la clasificación de este tipo de estructura. En este trabajo se retoma la clasificación de Lambrecht (2001). Se asume, como lo menciona Lambrecht (2001) que estas etiquetas deben ser entendidas en los estudios translingüísticos en un nivel abstracto. Aquí, estas etiquetas se usan para dar cuenta de la distribución de las partes de las construcciones escindidas. Recuértese que las construcciones escindidas se caracterizan porque en su estructura están formadas por oraciones biclausales que se especializan en marcar foco; éstas pueden ser parafraseadas en una oración simple; las dos construcciones comparten el mismo contenido proposicional, semánticamente son similares.

- | | Jespersen (1937) | Lambrecht (2001) |
|---------|---------------------|------------------|
| (19) a. | Cleft | It cleft |
| b. | Pseudocleft | WH cleft |
| c. | Reverse pseudocleft | Reverse WH cleft |

La traducción de las etiquetas son las siguientes: escindida básica, escindida QU y escindida inversa. En (20) se ejemplifican todas estas construcciones escindidas. La estructura de la escindida básica, (20a), está formada por la marca de foco (FOC), la cláusula relativa (CR) y la frase focalizada (FF); la distribución de estas partes en la escindida QU, (20b), corresponde con la cláusula relativa, la marca de foco y la frase focalizada; en la escindida inversa, (20c), estas partes se exhiben siguiendo la siguiente distribución: oración focalizada, marca de foco y la cláusula relativa.

- (20) a. $\text{ró}^{\text{h}}\text{wá}^{\text{h}}\text{ní}^{\text{h}}\text{me}^{\text{h}}\text{ja}$, $\text{ngè}[\text{=}\emptyset]$ $\text{ró}^{\text{h}}\text{sí}^{\text{h}}\text{me}$ $\text{nù}^{\text{h}}\text{sáto}]^{\text{h}}\text{k}^{\text{h}}\text{i}$
 3PST=escoger=PL.EXC=PTL FOC=SUB 1PST=llevar=PL.EXC ARTSG=santo=DEMSG
 ‘Lo escogimos, es ese santo el que llevamos.’ (Txt)

- b. $[\text{nùk}^{\text{h}}\text{i}]$ $\emptyset^{\text{h}}\text{nèe}$ $\text{rà}^{\text{h}}\text{mbè}^{\text{h}}\text{je}$ $\text{à}^{\text{h}}\text{k}^{\text{h}}\text{ànu}]$ $\text{ngè}^{\text{h}}\text{nù}^{\text{h}}\text{mársela}$
 SUB 3FUT=querer 3FUT=salir MAN-así FOC=ARTSG=marcela
 ‘La que quiere salir así es Marcela.’ (Txt)

- c. $[\text{k}^{\text{h}}\text{óm-p}^{\text{h}}\text{íno}^{\text{h}}\text{k}^{\text{h}}\text{ò}]$ $\emptyset^{\text{h}}\text{k}^{\text{h}}\text{àa}$ $\text{k}^{\text{h}}\text{à-bát}^{\text{h}}\text{i}]$ $\text{ngè}^{\text{h}}[\text{=}\text{k}^{\text{h}}\text{o}]$
 amargo-hierba=SUB 3=PRST-haber LOC-llano FOC=SUB
 $\text{nda}^{\text{h}}\text{mi}^{\text{h}}\text{si}^{\text{h}}\text{hi}^{\text{h}}\text{ja}^{\text{h}}\text{k}^{\text{h}}\text{o}]$
 TOT=3PSR=tomar=PL=PTL=DEMPL
 ‘Esas hierbas amargas que hay en el llano eran las que tomaban.’ (Txt)

Ahora bien, en la lengua se han identificado tres tipos de oraciones escindidas: escindida básica, (21a); escindida QU, (21b) y escindida inversa, (21c). Más adelante se mostrará que dentro del primer grupo de estas construcciones se ha discriminado un subgrupo de escindidas.

- (21) a. FOC FF CR
 b. CR FOC FF
 c. FF FOC CR

Escindidas básicas

Este tipo de escindida es la más común; la marca de foco *ngè* se ubica en la parte frontal de la oración, como en (22); esta marca se proclitiza a la frase focalizada; de igual manera, el subordinante se proclitiza a la frase verbal que se ubica en la posición final de la oración. Los adverbios del tipo *ʔjá* ‘no’ de (22b) y *ʔĩ* ‘todavía’ de (22c) preceden a la marca de foco. La ubicación de estas unidades gramaticales depende del alcance que tengan dentro de toda construcción.

- (22) a. FOC FF CR
 ηgè=nà=ts'í-ḡòs'í [k'í=rí=k'háʔa]
 FOC=ARTIND=DIM-ayuda SUB=1PRS=hacer
 'Es una ayudadita lo que hago.' (Txt)
- b. ?já=ηgè=ḡ^hnə [k'í=rí=sàʔa]
 NEG=FOC=guajolote SUB=2FUT=comer
 'No es guajolote lo que comerás.' (Txt)
- c. ?já=ǰí=ηgè=sérbesa [k'í=rí=sòʔə]
 NEG=todavía=FOC=cerveza SUB=1PSR=probar
 'Ya no era cerveza lo que probaba.' (Txt)

Dentro de este tipo denominado construcción escindida básica se han discriminado tres subtipos, como en (23). El rasgo que tipifica a estas construcciones está relacionado con la posición del proclítico *ηgè* que codifica la información que se focaliza o topicaliza.

- (23) i. FOC CR FF
 ii. TOP CR=FT
 iii. TOP CR FT: anáfora o catáfora

En la escindida del subtipo uno (i), como en (24), la marca de foco *ηgè* se ubica en posición frontal de la construcción; el subordinante se enclitiza en *ηgè*; de otra parte, la frase focalizada se encuentra al final de la construcción. En (24a) se focaliza un adjunto, *àk'hànu* 'así' y en (24b) el argumento sintáctico *nùʃiskòmik* 'i' 'ese papel'.

- (24) a. FOC CR FF
 ηgè=[k'í` mí=pèʒe=hi] à-k'hànu
 FOC=SUB 3PSR=contar=PL MAN-así
 'Así era lo que contaban.' (Txt)
- b. ηgè=[k'í ra=ts^há-ki àrkate] nù=ʃiskòmí=k'í
 FOC=SUB 3FUT=hacer-1DAT autoridad ARTSG=papel=DEMSG
 'Ese papel es el que me hará autoridad.' (Txt)

En la escindida del subtipo dos (ii), la marca *ηgè* se ubica en la parte frontal de la construcción escindida; el subordinante se enclitiza a esta forma. En este tipo de escindida (25), *ηgè* es una marca de tópico. Las unidades morfológicas que expresan el tópico son los demostrativos *k'o* o *k'i*. Estos demostrativos generalmente se enclitizan en el verbo matriz de la cláusula relativa, como (25a), (25c), (25d), (25e); o aparecen en la última forma sintáctica de la construcción, como en (25b). La forma *k'o* aparece como subordinante y demostrativo dentro de la misma construcción escindida, como en (25a) y (25b); igualmente ocurre con el enclítico *k'i*, aparece como subordinante

y como demostrativo en (25c) y (25e); De manera idiosincrática *k'o* y *k'i* coaparecen indistintamente como subordinantes y como demostrativos, en (25d) y (25e).

- (25) a. ^{TOP} ^{CR=FT} $\eta g\grave{e}=[k'o]$ $\acute{o}=?j\grave{a}-ki]=[k'o]$, $mb\grave{e}=\acute{o}=nd\ddot{u}ns'i=t^h\acute{o}$ $k'o=m\grave{e}rio=?ja$
^{FOC=SUB} ^{3PST=dar-1DAT=DEMP} ^{pero=3PST=llevar=DEL} ^{ARTPL=dinero=PL}
 'Eso fue lo que me dio, pero ya llevó el dinero.' (Txt)
- b. $j\acute{i}=r\acute{i}=mb\grave{e}n=t^h\acute{o}=k'o$, $\eta g\grave{e}=t^h\acute{o}=[k'o]$ $m\acute{i}=k\grave{a}r\tilde{a}$ $\acute{a}-\acute{b}\hat{a}t^h\acute{i}]=[k'o]$
^{todavía=1PRS=recordar=DEL=DEM} ^{FOC=DEL=SUB} ^{3PSR=vivir} ^{LOC-llano=DEMP}
 'Todavía recuerdo eso, esos eran los que vivían en el llano.' (Txt)
- c. $k^h\acute{a}=\emptyset=mb\grave{e}\text{-}pe=hi$ $\grave{a}-\acute{b}\acute{o}ndo$, $\eta g\grave{e}=[k'i]$ $m\acute{i}=k^h\acute{a}-p^h\acute{i}]=[k'i]$
^{recién=3PST=contar-3DAT=PL} ^{LOC-México} ^{FOC=SUB} ^{3PSR=hacer-3DAT=DEMSG}
 'Recién le contaron en México, esa era la que le hacía eso' (Txt)
- d. $\eta g\grave{e}=[k'i]$ $r\acute{i}=p\hat{e}p^h\acute{i}=^hme]=[k'o]$, $r\acute{i}-j\ddot{o}r\acute{i}=^hme$
^{FOC=SUB} ^{1PRS=trabajar=PL.EXC=DEMP} ^{1PRS=estudiar=PL.EXC}
 'Eso es lo que trabajamos, lo que estudiamos.' (Txt)
- e. $h\acute{e}=\eta g\grave{e}=t^h\acute{o}=[k'o]$ $r\acute{o}=?\grave{a}r\acute{o}]=[k'i]$, $\eta g\grave{e}=t^h\acute{o}=[k'i]$ $j\acute{i}=r\acute{i}=mb\grave{e}ne]=[k'i]$
^{MOD=FOC=DEL=SUB} ^{1PST=oir=DEMSG} ^{FOC=DEL=SUB} ^{también=1PRS=recordar=DEMSG}
 'Eso fue lo que escuché, eso es lo que todavía recuerdo.' (Txt)

Prosódicamente¹⁰, las escindidas del subtipo tres (iii) están distribuidas en dos frases melódicas; de manera indistinta en la primera frase puede aparecer la marca de foco y la cláusula relativa y en la segunda, la frase focalizada, como en (26a); o de lo contrario, en la primera aparece la frase focalizada y en la segunda la marca de foco y la cláusula relativa, como en (26b). En (26a), la referencia de la frase focalizada es catafórica con respecto al subordinante *k'i*; mientras que en (26b) ocurre lo contrario; la referencia de la frase focalizada con respecto al subordinante *k'o* es anafórica. En los ejemplos de (26) la coma (,) indica que hay una pausa entre los dos grupos melódicos que integran estas construcciones escindidas del tipo tres.

- (26) a. ^{TOP} ^{CR} $\eta g\grave{e}=[k'i]$ $m\acute{i}=d\tilde{a}-ki$ $k^w\acute{e}e,$ $m\acute{i}=t\acute{a}-\acute{b}\grave{u}ru$ (FT:catáfora)
^{FOC=SUB} ^{3PSR=dar-1DAT} ^{coraje} ^{1PSR=AU-burro}
 'Era lo que me daba coraje, era burrote.' (Txt)

¹⁰ Las propiedades relacionadas con la entonación de las construcciones oracionales se pueden revisar en Prieto (2003).

- b. k'ò=ngàpita ø=émbe=hi, ngè[=k'ò mí=mànda=hi]
 ARTPL=capitán 3PST=decir.3DAT=PL FOC=SUB 3PST=mandar=PL
 'Les decían los capitanes, eran los que mandaban.' (Txt)

Escindidas QU

Este tipo de escindida está formado por los subordinantes que morfológicamente se adjuntan como morfema ligado, *k'i* de (27a) y (27b) y como morfemas libres, *nuk'i* de (27c), (27d) y *nuk'ó* de (27e); Estos subordinantes aparecen en la parte frontal de la construcción, se proclitizan en el verbo matriz de la escindida. La marca de foco *ngè*, igualmente, aparece en forma ligada a la frase focalizada que se encuentra en la parte final de la construcción.

- (27) a. [k'i=mí=?í-tsi=yo=k'i] ngè=nù=kùla
 SUB=3PSR=enseñar-1DAT=1E=DEMSG FOC=ARTSG=Nicolás
 'Quien me enseñaba eso era Nicolás.' (Txt)
- b. [k'i=ø=bíbi à-ndíbi] ngè=ní-'jòbe
 SUB=3PRS=estar LOC-abajo FOC=1POS-hermano
 'Quien vive abajo es mi hermano.' (Txt)
- c. [nùk'í ø=t'ún-j'íthi=hi] ngè=mí-'jòbe é-ǰúba
 SUB 3PSR=cargar-espalda=PL FOC=1POS-hermano NP-Juan
 'A quien cargaban era a mi hermano Juan.' (Txt)
- e. [nùk'í rí=hòdì=yo] ngè=nú=i-ǰískomi
 SUB 1.PRS=buscar=1E FOC=ARTSG=1.POS=papel
 'Lo que busco es mi papel.' (Txt)
- d. [nùk'ó ø=ᵂnàndā=k'i] ngè=nì-màle=ye à-màndo
 SUB 3PST=ver=DEM FOC=2POS-abuela=2e LOC-Manto
 'A quien vio ese fue a tu abuela de Manto.' (Txt)

Las oraciones interrogativas ejemplificadas en (11) son diferentes a las construcciones escindidas interrogativas ejemplificadas en (28). Como ya se mostró más arriba, las interrogativas directas presentan una forma QU explícita, *k'ò* 'quién', *hà* 'dónde' y *hà* 'cuál' aparecen en posición inicial de la construcción, en estas formas se proclitiza la forma *ngè* y subsecuentemente se encuentra el subordinante que introduce la cláusula de relativo. La frase focalizada corresponde a la información expresada por la forma QU.

- FF (QU) FC CR
- (28) a. ʒkʰò=ŋgè[=k'i rà=tʃár-ko=ʰme nà=mérió?]
 quién=ser=SUB 3FUT=dar-1O=PL.EXC INDSG=dinero
 '¿Quiénes son los que nos van a dar un dinero?' (Txt)
- b. ʒhà=ŋgè=kʷa[=Ø mí=6í6i nú=ŋgúmi=k'i?]
 dónde=ser=LOC=SUB 3PSR=estar ARTSG.3POS=casa=DEMSG?
 '¿Dónde era que estaba su casa?' (Txt)
- c. ʒhà=ŋgè[=k'i í=sí=hi à-ʰníni?]
 cuál=ser=SUB 2PRT=llevar LOC-Temascalcingo
 '¿Cuál es el que llevaron de Temascalcingo?' (Txt)

Escindidas inversas

En esta clase de escindida, como se muestra en (29), la unidad sintáctica focalizada (frases y oraciones) se ubica en posición inicial. Los subordinantes, *k'i* y *k'o* se enclitizan en la marca de foco *ŋgè*; la cláusula relativa aparece en la parte final de la oración. En este tipo de escindida se focalizan frases *nùt'òʃkʰòho* 'el hongo blanco' de (29a) y *nùpèrpetuo sòkoro* 'el perpetuo Socorro' de (29b); oraciones *téʃek'o nùk'ò òpàrà* 'todo eso que sabes' de (29c). En (29d) se focaliza el núcleo de la cláusula de relativo *ràmàʔa k'òsènpòraʔja* 'irán esas señoras'; la escindida se encuentra incrustada dentro de esta relativa.

- FF FOC CR
- (29) a. nù=t'òʃ-kʰòho ŋgè[=k'i já=ró=hàndā=ʔja]
 ARTSG=blanco-hongo FOC=SUB PTL=1PRS=ver=PTL
 'El hongo blanco es lo que estoy viendo.' (Txt)
- b. nù=pèrpetuo sòkoro ŋgè[=k'i ø=6í6i à-hòmi] ŋgèhe[=k'i]
 ARTSG=perpetuo socorro FOC=SUB 3PRS=estar LOC-tierra FOC=SUB
 ø=kʰá-pʰi mbàʃua]
 3PRS=hacer-3DAT fiesta
 'El perpetuo Socorro es la que está allá abajo, es a quien le hacen la fiesta.'
 (Txt)
- c. téʃe=k'o nùk'ò ø=pàrà ŋgè[=k'i já=rá=māmā]
 todo=DEMP SUB 3PRS=saber FOC=SUB PTL=3FUT=decir
 'Todo eso que saben es lo que dirán.' (Txt)
- d. rà=màʔa k'ò=sènpòra=ʔja k'ò=[ŋgè=k'o rà=ʰjézi rà=mbéʰje k'ò=ndèʃi]
 3FUT=ir DEMPL=señora=PTL SUB=FOC=SUB 3FUT=dejar 3FUT=juntar ARTPL=trigo
 'Irán esas señoras que son quienes dejarán y juntarán esos trigos.' (Txt)

Escindidas truncas

Las escindidas de (30) han sido denominadas truncas (PAVEY, 2004); la razón se centra en el hecho de que no aparece expresada la frase focalizada; en los ejemplos de (30), está implícita en el discurso; en (30a), se trata de una persona que trabaja en la milpa; en (30b), la información hace referencia a un hecho ya narrado que alguien escuchó; y en (30c), se conoce la información sobre la que se pregunta, pero no está explicitada en la escindida. Estas construcciones escindidas truncas están formadas por la marca de foco o tópico *ngè* y la cláusula relativa que está introducida por los subordinantes *k'o*, *Ø* y *k'a*.

- (30) a. $\emptyset = h\grave{a}r\grave{a} = t^h o$ $n\grave{u} = k\grave{o}r\grave{a}l = ^h j a = nu$, $ng\grave{e}f = t^h o [= k'o]$ $r\acute{o} = ?\grave{a}r\grave{a}$ $\grave{a} - k^h \grave{a}nu]$
 3PRS=estar=DEL ARTSG=corral=PTL=LOC FOC=DEL=SUB 1PST=oír MAN-así
 ‘Ahí está todavía el corral, es lo que oí.’ (Txt)
- b. $ng\grave{e} = t^h o [= \emptyset]$ $r\acute{i} = ?\check{z}ni$ $n\grave{u} = p\acute{r}imu$ $n\grave{a}cho = \emptyset$ $\emptyset = b\acute{i}fi$ $\grave{a} - j\acute{o}'ni]$
 FOC=DEL=SUB 3PST=preguntar ARTSG=primo Ignacio=SUB 3PRS=vivir LOC=arriba
 ‘Es lo que le pregunto el primo Ignacio que vive arriba.’ (Txt)
- c. $\grave{z}ng\grave{e} = k'a$ $i = p\acute{a}r\grave{a} = nu?$
 ser=LOC 2PST=conocer=DEM
 ‘¿Es en dónde conociste a ese?’ (Txt)

A manera de síntesis, una construcción escindida, en mazahua, está formada por *ngè*, una frase focalizada o topicalizada y una cláusula relativa. Estas construcciones dan cuenta de la información focalizada y en ciertos contextos de la información topicalizada. Las cláusulas escindidas presentan gran variedad de formas; la marca de foco y la frase focalizada se distribuyen en diferentes posiciones dentro de la escindida, como en (31). Es frecuente que el subordinante, como en (31), se configure como morfema cero o vacío ($\emptyset$), dado que se recurre a la estrategia de relativización a través de los demostrativos y determinantes, el sistema es muy amplio, aunque hay la tendencia hacia el uso de demostrativos en función de subordinantes.

- (31) a. FOC FF CR
 $h\acute{o} = ng\grave{e} = \acute{a}ngeze$ $[\emptyset = \acute{o} = z\acute{o}ki - zi,$ $\acute{o} = p\grave{e}n - ke$ $^h n\acute{a}n - k^h \acute{i}mi]$
 ASEV=FOC=3PRON SUB=3PST=dejar-1DAT 3PST=mandar-1DAT habla-dios
 ‘Pues fue él quien me dejó, me mandó saludos.’ (Txt)
- b. FOC CR FF
 $?j\acute{a} = j\acute{i} = r\acute{o} = n\acute{u} = k'o = ?j\acute{a} = k'o,$ $mb\grave{e} = ng\grave{e} [= \emptyset]$ $m\acute{i} = pl\grave{a}tika = ^h me]$ $\grave{a} - k^h \grave{a}nu$
 NEG=todavía=1PST=ver=1E=PTL=DEML pero=FOC=SUB 3PSR=platicar=PL.EXC MAN-así
 ‘Eso ya no lo vi, pero así era lo que nos platicaban.’ (Txt)

- (CR) FOC FF CR
 c. k^hò=ngè piegra mi=?ít'i=?ja
 SUB=FOC piedra 3PSR=tirar=PTL
 'Era piedra lo que tiraba' (Txt)

Al tomar como punto de referencia el correlato no escindido, se focaliza o topicaliza la información expresada en las relaciones gramaticales y en los adjuntos. El sujeto, *jòpàle* 'los abuelos' (32a), el objeto directo, *jo* 'eso' (32b), *k'i* 'ese' (32c); un adjunto, *àk^hànu* 'así, (32d); igualmente se focalizan oraciones, como *mù rà fèni àmànu* cuando refleja por allá', en (32e).

- (32) a. jò=pàle ngè[=jo mi=sùfri nà=k^{hw}àna t^hí^hmi]
 ARTPL=abuelo FOC=SUB 3PSR=sufir EST.PRS=verdad hambre
 'Los abuelos eran los que sufrían mucha hambre.' (Txt)
- b. ngè[=jo rá=t^hà-mbã=hi=jo mbà=nù=ts'íke jò=s^hòni]
 FOC=SUB 3PSR=revolver-3DAT=PL=DEMP para=ARTSG=poco ARTPL=nixtamal
 'Eso era lo que le revolvíamos para un poco de nixtamal.' (Txt)
- c. ngè[=k'i já=he=rì=ts^há-p^hi nù=^hnòni=?ja]=k'i
 FOC=DEMSG PTL=LOC=2FUT=hacer-3DAT ARTSG=comida=PTL=DEMSG
 'Ese es el que le harás para la comida.' (Txt)
- d. ngè=à-k^hànu[=k'i rí=k^há=^hme nù=ḃèp^hi à-²nèŋk^{hw}a]
 FOC=MAN-así=SUB 1PRS=hacer=PL.EXC ARTSG=trabajo LOC-aquí
 'Es así que hacemos el trabajo por aquí.' (Txt)
- e. ^hnāndā=hi nà=hóʔo, mù=rà=fèni à-mà.nu ngè[=ø
 IMP.ver=PL EST.PRS=bien cuando=3FUT=reflejar LOC-DIR.allá FOC=SUB
 rà=^hjâḃə séʔe]
 3FUT=caer frío
 'Vean bien, cuando refleja por allá es que caerá frío.' (Txt)

Conclusiones

Como se mencionó al inicio de este trabajo, aquí se ha presentado una descripción incipiente, en consecuencia, general, de las construcciones escindidas. Por ejemplo, se ha mencionado que las construcciones escindidas expresan información focalizada, topicalizada y enfatizada. El sistema de subordinación debe ser descrito en detalle; no es suficiente decir que la lengua recurre a los demostrativos y a los determinantes como estrategia de relativización. El conjunto de construcciones escindidas es muy grande, las etiquetas propuestas por Lambrecht han sido de gran utilidad; esto en el sentido de

que no son una copia espejo de la estructura del inglés. Las unidades gramaticales que están bajo el dominio del foco incluyen a frases nominales, frases verbales y oraciones completas; no está aún claro qué ocurre con el dominio del tópico.

Haber identificado una gran cantidad de construcciones escindidas genera muchas interrogantes que en algún momento se deben responder; por ejemplo, cuáles son las condiciones de uso de estas construcciones, es decir, bajo qué contextos comunicativos están expresadas. De qué manera estas construcciones están asociadas a la estructura de la información. Finalmente, las oraciones escindidas son construcciones complejas que para su descripción implican la consideración de aspectos gramaticales específicos de la lengua. Hasta el momento sólo se puede decir que cada tipo de escindida está formado por unidades gramaticales específicas. No obstante, aún quedan por explorar asuntos como prosodia, clases de cláusulas de relativo, tiempo, aspecto y modo, entre otros temas.

Abreviaturas

1 primera persona, 2 segunda persona, 3 tercera persona, AF Afirmación, ART artículo, ADV adverbio, AU aumentativo, COND condicional, COM comitativo, CR cláusula relativa, CUANT cuantificación, CSL cislocativo, DAT dativo, DEF definido, DEL delimitativo, DEM demostrativo, DET determinante, DIM diminutivo, DIR direccional, DU dual, E enfático, ENF enfático, EXC exclusivo, EST estativo, FF frase focalizada, FOC foco, FT frase topicalizada, FUT futuro, IMP imperativo, IND indefinido, INT intensificador, INST instrumento, LOC locativo, MAN manera, MOD modo, NEG negación, O objeto, OI objeto indirecto, PART partitivo, PL plural, POS posesivo, PRON pronombre, PSR pasado reciente, PRS presente, PST pasado, PTL puntual, QU pregunta, REF reflexivo, SUBJ sujeto, SG singular, SUB subordinante, TADV tiempo adverbial, TAM.P tiempo, aspecto, modo y persona, TOP tópico, TOT totalizador, V verbo, X adjunto.

Agradecimientos

Agradezco la colaboración de Marcelina Gregoria Romero Rodríguez y Natalia Nicolasa Flores Crescenciano, hablantes nativos de mazahua de San Pedro Potla. Igualmente quiero reconocer la ayuda incondicional, por todos estos años, a la familia de Antonio López Marín.

MORA-BUSTOS, A. Cleft sentences in Mazahua (Oto-manguean). *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.3, p.509-531, 2019.

- *ABSTRACT: The purpose of this paper is to describe the structure of the cleft sentences in the Mazahua language of San Pedro Potla (located in Temascalcingo, Estado de Mexico). This study has been carried out under the approach of Lambrecht (2001), who considers that*

*the cleft sentence is a complex structure formed by a matrix clause and a relative clause; this binary clause expresses a single semantic proposition. Considering the latter, cleft sentences are formed by the *ɲgè* mark, the focused phrase and the relative clause. To give an account of the objective, it is necessary to consider certain features of the grammar of the language as word order, types of relative clauses, and grammatical functions of *ɲgè*. Through the types of cleft sentences it can be shown that, in some contexts, the topicalized information also appears clefted. The data correspond to stories, narrations, and tales.*

- **KEYWORDS:** *Information. Focus. Topic. Structure. Otopamean.*

REFERENCIAS

AMADOR HERNÁNDEZ, M. **Gramática del Mazahua de San Antonio Pueblo Nuevo**. 1976. Tesis (Licenciatura en Lingüística) - Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México, 1976.

BARTHOLOMEW, D. **The reconstruction of Otopamean (México)**. 1965. Disertación (Máster) - University of Chicago, Chicago, 1965.

COMRIE, B. **Universales del lenguaje y tipología lingüística: sintaxis y morfología**. Madrid: Gredos, 1981.

GIVÓN, T. **On understanding grammar**. Londres: Academic Press, 1979.

GUNDEL, J. Where do cleft sentences come from? **Language**, Baltimore, v.53, n.3, p.543-559, 1977.

GUZMÁN, M. Cláusulas relativas en Mazahua. **Diario de campo**, [s.l.], v.3, p.24-33, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. Notes on transitivity and theme in English. **Journal of Linguistics**, Cambridge, v.3, n.1, p.37-81, 1967.

JESPERSEN, O. **Analytic Syntax**. London: Allen and Unwin, 1937.

KEENAN, E. L. Relative clauses. In: SHOPEN, T. (ed.). **Language typology and syntactic description: complex constructions**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p.141-170.

KNAPP, M. **Fonología segmental y léxica del mazahua**. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2008.

KNAPP, M. **Doctrina y enseñanza en la lengua mazahua**. Estudio filológico y edición interlineal del texto bilingüe de Nájera Yanguas. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2013.

LAMBRECHT, K. **Information structure and sentence form**: topic, focus and the mental representations of discourse referents. New York: Cambridge University Press, 1994.

LAMBRECHT, K. A framework for the analysis of cleft constructions. **Linguistics**, Hawthorne, v.39, n.3, p.463-516, 2001.

LÓPEZ MARÍN, A. **Estructura de la frase nominal en el Jñatjo (Mazahua) de la zona norte**. 2002. Disertación (Máster) - Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de México, 2002.

LOPEZ MARÍN, A.; MORA-BUSTOS, A. Los adverbios en mazahua de San Pedro Potla. **Forma y Función**, Bogotá, v.28, n.2, p.183-213, 2015.

MIKKELSEN, L. **Copular clauses**: specification, predication and equation. Philadelphia: John Benjamins North America, 2005.

MORABUSTOS, A. **La transitividad en construcciones subordinadas introducidas por ‘que’**. Muenchen: Lincom, 2008. (Studies in Romance Linguistics).

MORA MUÑOZ, G.; MORA-BUSTOS, A. Estrategias de relativización en mazahua. **Signos lingüísticos**, México, v.12, n.25, p.53-91, 2017.

PALANCAR E. Clefts in Otomi: extended uses of the copular construction. **International Journal of American Linguistics**, New York, v.84, n.1, p.93-145, 2018.

PALANCAR, E. **Gramática y texto del hñoño**: Otomí de San Ildefonso Tultepec Querétaro. México: Universidad Autónoma de Querétaro: Plaza y Valdez, 2009.

PAVEY, L. **The English it-cleft construction**: a role and reference grammar analysis. 2004. Disertación (Máster) - University of Sussex, Brighton, 2004.

PRIETO, P. (coord.). **Teorías de la Entonación**. Barcelona: Ariel, 2003.

STEWART, D. **Gramática del mazahua**. Correcciones y comentarios de Doris Bartholomew. México: Instituto Lingüístico de Verano, 1966.

VAN VALIN, R.; LAPOLLA, R. **Syntax**: structure, meaning and function. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Recibido el 6 de junio de 2018

Aprobado el 22 de enero de 2019

TIEMPOS VERBALES Y NARRACIÓN: UN ANÁLISIS DEL SISTEMA VERBAL EN LAS PRODUCCIONES DE HABLANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA

Verónica SÁNCHEZ ABCHI*
Vanessa DE MIER**

- **RESUMEN:** Este artículo se propone estudiar el empleo de los tiempos verbales en narraciones escritas, producidas por niños hablantes de español como lengua de herencia (ELH), que crecen en un contexto plurilingüe. En esta contribución, analizamos la distribución y el nivel de adecuación de los tiempos verbales, con un foco particular en dos aspectos problemáticos para los hablantes de lengua de origen: el contraste perfectivo/ imperfectivo y el uso del subjuntivo. Asimismo, comparamos los textos de hablantes de lengua de herencia (LH) con narrativas producidas por niños que crecen en un contexto monolingüe español. Los participantes fueron 165 niños (edades 8.6 -13.7): 118 niños ELH y 47 niños que crecían en un contexto en el que el español es la lengua mayoritaria. Los resultados mostraron un nivel de adecuación en el empleo de los verbos y una distribución similar de los tiempos utilizados en ambos grupos. Sin embargo, los niños del grupo ELH utilizaron formas particulares de los tiempos del pasado y eran menos precisos en la oposición del aspecto y en el uso del modo subjuntivo.
- **PALABRAS CLAVE:** Hablantes de español como lengua de herencia. Tiempos verbales. Narraciones escritas. Modo subjuntivo. Aspecto verbal.

Introducción

El término “hablante de lengua de herencia” hace referencia a los hablantes bilingües que crecen en una familia donde se habla una lengua minoritaria pero que suelen tener un dominio superior de la lengua mayoritaria -generalmente la lengua de escolarización-. En este artículo, nos proponemos estudiar el uso de los verbos en narraciones producidas por hablantes de español como lengua de herencia (ELH), que crecen en un contexto plurilingüe, Suiza. Suiza es un país con cuatro lenguas oficiales (Alemán, Francés, Italiano y Romanche) y con una importante presencia de lenguas de la migración. El español en Suiza es una lengua de la migración, relativamente importante

* Institut de recherche et de documentation pédagogique. Neuchâtel - Suisse. veronica.sanchez@irdp.ch. ORCID: 0000-0002-1544-9295.

** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Buenos Aires - Argentina. vanesademier@conicet.gov.ar ORCID: 0000-0002-9259-0751.

en el país: 2.2% de los residentes permanentes en Suiza declara hablar español como una de sus lenguas principales (SWISS FEDERAL STATISTICAL OFFICE, 2017). El español es hablado por inmigrantes de primera y segunda generación y por hablantes que crecen en familias binacionales. Para ellos, el español es una lengua de la familia (SÁNCHEZ ABCHI, 2018). Aun cuando los inmigrantes hablantes de español en Suiza están normalmente bien integrados en la sociedad de acogida y han incorporado las lenguas mayoritarias en su repertorio lingüístico, conservan un vínculo fuerte con la lengua de origen (LÜDI; PY, 2003). Sin embargo, para los niños hablantes de ELH, la lengua mayoritaria es claramente la lengua dominante. Por su parte, diferentes factores, tales como el input lingüístico o el nivel de educación (VALDÉS, 2001), pueden tener una influencia en el nivel de dominio de la lengua de herencia. Las diferencias pueden relacionarse con una adquisición incompleta, con fenómenos de atrición en la adultez o con una sensibilidad a la influencia de otras lenguas. En este sentido, los hablantes de lengua de herencia pueden presentar particularidades en diferentes aspectos tales como la sintaxis, el léxico, la morfología, etc. (ver revisión en MONTRUL, 2012).

Algunas áreas del sistema lingüístico pueden verse particularmente afectadas en hablantes de lengua de origen, puesto que suponen la interacción simultánea de aspectos lingüísticos diferentes (SORACE; FILLIACI, 2006, MONTRUL, 2009). Estas áreas podrían definirse como “puentes” o “vínculos” entre componentes lingüísticos como la morfología, la sintaxis o la pragmática; vínculos que son necesarios en los procesos de producción y comprensión lingüísticos. Así, por ejemplo, el uso de expresiones de coreferencia en los textos involucra a su vez elementos de la sintaxis y del procesamiento del discurso (SORACE; FILIACI, 2006). El uso de recursos lingüísticos que involucran áreas diferentes de procesamiento se encuentra en una interface de vulnerabilidad para los hablantes de lenguas de herencia. En este sentido, estos recursos parecen ser difíciles de adquirir o ser particularmente sensibles a los fenómenos de atrición. Según los estudios, este podría ser el caso del dominio del contraste aspectual “perfectivo vs imperfectivo”, así como del empleo del modo subjuntivo, que pueden resultar problemáticos para los hablantes de lengua de herencia (MONTRUL, 2007; 2009).

La información temporal en una lengua puede expresarse a través de morfemas gramaticales, usando elementos lexicales y empleando estrategias discursivas (HICKMANN, 2003). En español, la expresión de la temporalidad supone relaciones temporales y aspectuales, por lo que el control del sistema verbal y sus variaciones implica un desafío para los niños que adquieren la lengua (UCCELLI, 2009). El español tiene una morfología sintética y el control del paradigma verbal requiere prestar atención al número, a la persona, al tiempo (presente, pasado y futuro), así como al aspecto (perfectivo e imperfectivo) y al modo (indicativo, subjuntivo e imperativo).

El análisis del empleo del sistema verbal resulta relevante porque se trata de información que permite conceptualizar y ubicar los eventos en el tiempo. Los tiempos verbales cumplen diferentes roles en el discurso. Así, por ejemplo, el “presente histórico”- uso del tiempo presente con valor de pasado en la narración- sirve como un

intensificador que enfatiza los eventos. Asimismo, el tiempo verbal puede también tener funciones metalingüísticas como indicar el tipo textual, tener funciones discursivas tan variadas como crear cohesión, marcar límites oracionales, modular el ritmo o estructurar el discurso. Asimismo, el rol del aspecto es también crucial. En efecto, mientras que el “contexto” (los estados y los procesos habituales) en una narración se caracterizan por verbos en el aspecto imperfectivo, el primer plano narrativo se caracteriza por la movilización del aspecto perfectivo para expresar eventos puntuales. El uso de diferentes formas verbales contribuye a marcar los límites narrativos, a acelerar las acciones o a frenar el ritmo narrativo.

En este estudio, exploramos el uso y la adecuación de los verbos usados en narrativas escritas, producidas por niños hablantes de español como lengua de herencia (ELH) que crecen en la parte francófona y en la parte alemana de Suiza. Asimismo, compararemos sus textos con las producciones escritas por niños hablantes de español que crecen en un contexto monolingüe, a fin de identificar posibles diferencias. Particularmente, focalizaremos en el uso del contraste “perfectivo/ imperfectivo” en las narraciones y en el uso del subjuntivo, puesto que se ha observado que estos dos aspectos resultar problemáticos para hablantes de lenguas de origen.

Tiempos verbales y narrativas en español

Una narración hace referencia a eventos relacionados causal y temporalmente, que se organizan en un orden cronológico y se orientan hacia el pasado. Los eventos narrativos se articulan (local y globalmente) a través de mecanismos de cohesión (SHAPIRO; HUDSON, 1991). La cohesión se refiere específicamente a mecanismos lingüísticos utilizados para construir coherencia entre las oraciones, tales como los pronombres, los conectores discursivos o el empleo de los tiempos verbales, que nos ocupa en este artículo.

En una narración, el uso de las formas verbales puede provocar problemas porque los niños deben hacerse una representación cognitiva de la cadena de los eventos, de las conexiones temporo-causales y activar la forma verbal correcta para construir un texto coherente. En efecto, las formas verbales están relacionadas con el proceso de enunciación: el pasado indica que el evento es anterior al tiempo de la enunciación, mientras que el presente indica simultaneidad con el tiempo del habla. La selección de los tiempos verbales en el caso de las oraciones subordinadas está regida por el verbo de la oración principal que determina el tiempo verbal en la subordinada, de acuerdo con las reglas del “*consecutio temporum*” (RAE, 2010, 24.3.1.a: 465-466).

La diversidad y la riqueza del sistema verbal en español no constituye un obstáculo para la adquisición temprana del sistema (SEBASTIÁN; SLOBIN, 1994): desde edades tempranas, los niños usan una variedad de formas verbales en sus textos. El empleo de los tiempos verbales ha sido particularmente estudiado en la producción de narraciones. Sebastián (1991) analizó el sistema de referencias temporales en narrativas orales

producidas por niños hablantes de español, utilizando la Frog Story (MAYER, 1969). El autor comparó los textos producidos por niños de 3, 4, 5 y 9 años y de un grupo de adultos. Sebastián observó que, incluso los niños más pequeños podían usar un amplio repertorio de formas verbales en español. Sin embargo, el uso podía diferir de los adultos, puesto que el patrón de uso se asocia con la edad. Los niños más pequeños tenían dificultades para ser constantes en la línea temporal de la narrativa y tendían a mezclar presente y pasado en sus textos. En el caso en el que en los niños pequeños utilizaban un tiempo verbal de manera estable, se trataba fundamentalmente del presente, puesto que la mayoría de las veces sus producciones eran descripciones de imágenes. Los niños de 4 y 5 años, por su parte, utilizaban predominantemente el pasado y podían reconocer la diferencia entre los diferentes tiempos del pasado.

El estudio de los tiempos verbales en español en narrativas escritas ha sido comparativamente menos evaluado que en las producciones orales (SÁNCHEZ ABCHI; SILVA; BORZONE, 2009; BENÍTEZ; VELÁSQUEZ, 1999-2000). Al inicio del aprendizaje del sistema escrito, los procesos de nivel inferior involucrados en la escritura -tales como la codificación o los procesos motores y gráficos- pueden imponer restricciones en la actividad y afectar la producción textual. Es necesario considerar muchos factores al mismo tiempo. Cuando los procesos de nivel inferior (codificación, demandas motoras, etc.) no están automatizados, pueden requerir más recursos cognitivos y entonces los procesos lingüísticos -tales como el uso de tiempos verbales- pueden verse afectados (BERNINGER; SWANSON, 1994). En efecto, un estudio que comparaba las producciones narrativas orales y escritas al inicio de la escolaridad, se observó que los niños utilizaban más verbos en las producciones orales (SÁNCHEZ ABCHI; SILVA; BORZONE, 2009). Asimismo, en la oralidad, el tiempo presente era más frecuentemente usado para comenzar y concluir las historias. Los autores observaron que las diferencias entre las modalidades orales y escritas tendían a ser menos marcadas a medida que los niños avanzaban en la escolaridad, a medida que los procesos de nivel inferior se automatizaban y consumían menos recursos cognitivos en el proceso de escritura. En español, hasta donde sabemos, no hay estudios que analicen de manera específica el empleo de tiempos verbales en narraciones escritas por niños hablantes de ELH .

Tiempos verbales en modo indicativo

El sistema verbal en español es muy rico y los diferentes tiempos verbales pueden tener valores semánticos y significados diferentes, dependiendo del contexto y de la situación comunicativa. En un estudio sobre la distribución del tiempo y el aspecto en narraciones orales de adultos hispanohablantes, Silva-Corvalán (1983) observó una relación entre la selección del tiempo verbal y el contexto narrativo. La autora se focalizó específicamente en la alternancia del presente histórico y el pretérito en las narraciones. El presente histórico se utilizaba para introducir eventos en el pasado, como

si ocurrieran de manera contemporánea al momento del habla. El presente histórico -que tiene un aspecto imperfectivo- tiende a hacer las narraciones más vívidas, como consecuencia de la transposición de estrategias orales (WOLFSON, 1978 *apud* SILVA CORVALÁN, 1983). Sin embargo, esto no es siempre el caso en los textos escritos. En efecto, en narraciones escritas producidas por adultos, se observó que el presente histórico simplemente introducía un estilo descriptivo (SILVA-CORVALÁN, 1994).

El tiempo pasado, por su parte, se usa frecuentemente y de manera típica en narrativas, principalmente en la escritura. En el modo indicativo, el pasado puede adquirir diferentes formas¹:

- a) Imperfecto: “veía”
- b) Pretérito (o indefinido): “vio”
- c) Pretérito perfecto (o pretérito perfecto compuesto): “ha visto”. Esta forma es menos frecuente en muchas regiones de España y de América Latina (CARTAGENA, 1999).
- d) Pluscuamperfecto: “había visto”.

Las diferencias entre el imperfecto vs el pretérito indefinido o el pretérito compuesto se asocian a la oposición aspectual perfectivo/imperfectivo, que en español – a diferencia del inglés o del alemán – se expresa en la morfología verbal. El imperfecto se utiliza para describir la situación, el contexto de la acción, mientras que el pretérito se emplea para expresar los eventos que hacen avanzar la historia (RAE, 2010; DI TULLIO, 1998, 2005; VEIGA RODRIGUEZ; ROJO SÁNCHEZ, 1998). En las narrativas, la descripción del escenario y de los sentimientos de los personajes se expresan típicamente en imperfecto, y estas funciones aparecen tempranamente en el discurso, a diferencia de otras funciones más sofisticadas de este tiempo verbal, tales como la expresión de la simultaneidad de las acciones (ÁLVAREZ, 2005). El imperfecto expresa acciones no limitadas, sin un comienzo o un final específico, a diferencia de los tiempos perfectos, que indican acciones claramente delimitadas (MONTRUL, 2002; MONTRUL; SLABAKOVA, 2003). En español, los niños comienzan a diferenciar claramente entre procesos, estados y acciones completas antes de empezar la escuela (SEBASTIÁN, 1991; SEBASTIÁN; SLOBIN, 1994; MUELLER GATHERCOLE; SEBASTIÁN; SOTO, 1999). Sin embargo, la oposición aparece como claramente establecida ya en los primeros años de escolaridad (SÁNCHEZ ABCHI; SILVA; BORZONE, 2009). La utilización apropiada del contraste aspectual se observa en español más tempranamente que en francés, en el que ciertas diferencias específicas entre el empleo de tiempos verbales en la oralidad y en la escritura puede demorar la adquisición (FAYOL, 1998).

¹ Excluimos de esta lista el “pretérito anterior (*hube visto*) porque su uso es marginal y se considera como un arcaísmo. (RAE, 2010).

Algunos estudios han observado que el dominio del contraste perfectivo vs imperfectivo en los tiempos del pasado puede ser problemático para hablantes de L2 (MONTRUL; SLABAKOVA, 2003) y puede ser influenciado por la tarea (LISKIN-GASPARRO, 2000). De manera similar, la oposición aspectual puede resultar difícil para hablantes de lengua de herencia, que parecen menos precisos en el dominio del aspecto que hablantes nativos adultos y tienden a utilizar el imperfecto en lugar del indefinido y a la inversa (SILVA-CORVALÁN, 1994; MONTRUL, 2002). Por otra parte, el uso de los tiempos verbales puede variar en función de preferencias dialectológicas (SLOBIN; BOCAZ, 1988; SEBASTIÁN; SLOBIN, 1994; SÁNCHEZ ABCHI; SILVA; BORZONE, 2009). Es el caso del pretérito perfecto, poco frecuente en el lenguaje oral en muchas regiones de España y de Latinoamérica (CARTAGENA, 1999).

El pluscuamperfecto es menos utilizado en narrativas de niños pequeños, incluso de hablantes nativos que crecen en contextos monolingües (BOCAZ, 1989). En efecto, la adquisición del pluscuamperfecto en L1 es relativamente tardía en relación con otras formas del pasado. El tiempo pluscuamperfecto hace referencia a un evento de la línea de tiempo que ha sucedido antes de las acciones expresadas por el pretérito, es decir un evento previo a la acción en el pasado; por lo que el pluscuamperfecto requiere dirigir la atención simultáneamente a tres puntos diferentes en la línea de tiempo.

Finalmente, el futuro simple indica una acción futura independiente de otras acciones, con un significado “eventual” (GILI GAYA, 1965). El futuro no es, de todas formas, un tiempo verbal típico de las narraciones y no es esperable encontrarlo con frecuencia en los textos de análisis.

Modo subjuntivo

En español, la morfología verbal también puede expresar la modalidad, como puede observarse en la oposición de indicativo vs. imperativo vs. subjuntivo. Las oposiciones entre los modos reflejan diferencias semánticas y pragmáticas. El modo subjuntivo, en particular, presenta una variedad de funciones en español. De manera sintética, se asume que el subjuntivo transmite información virtual no verificada o algo irreal. Sin embargo, sus funciones y usos pueden ser mucho más amplios.

En efecto, los diferentes contextos semánticos que requieren un modo subjuntivo frente vs indicativo constituyen un reto para la adquisición y pueden plantear problemas incluso en L1. En efecto, aunque la morfología del subjuntivo ha sido observada en producciones de niños de dos años (PÉREZ-LEROUX, 2008), la selección pragmática adecuada del modo subjuntivo podría extenderse durante un período más largo en la adquisición.

En las cláusulas independientes, el modo indicativo suele ser el modo por defecto; pero, para las cláusulas dependientes, es necesario elegir entre indicativo y subjuntivo, según la modalidad y los contextos semánticos. Así, el uso del subjuntivo implica tanto información sintáctica como discurso-pragmática. Por esta razón, puede decirse que su adquisición se encuentra en una zona de vulnerabilidad (IVERSON; KEMPCHINSKY; ROTHMAN, 2008).

El modo subjuntivo también puede resultar difícil para hablantes de L2 y para hablantes de lengua de herencia (ADRADA-RAFAEL, 2017; IVERSON; KEMPCHINSKY; ROTHMAN, 2008). El uso de este modo por parte de hablantes de ELH adultos ha sido bien estudiado y constituye un ejemplo típico de pérdida de lenguaje o adquisición incompleta (SILVA-CORVALÁN, 1994; LYNCH, 1999; MONTRUL, 2009). Los significados y las formas en subjuntivo se confunden a menudo en las producciones orales y la morfología se ve afectada. Asimismo, en el discurso de los hablantes de lengua de herencia se ha identificado una tendencia a la simplificación -el uso excesivo de una forma más común a expensas de otros tiempos- (SILVA-CORVALÁN, 1994; OCAMPO, 1990). Así, Silva-Corvalán (1994) observó que la presencia vs. ausencia de algunas formas parece diferenciar a las generaciones de hablantes de lengua de herencia, que tienden a perder algunas formas por el desarrollo diacrónico de la lengua. En la misma línea, Lynch (1999) observó una expansión del modo indicativo sobre el subjuntivo en algunos contextos discursivos a través de las generaciones de hablantes de origen cubano en Miami.

La reducción del uso del subjuntivo en hablantes de lengua de origen es más evidente en contextos donde la variación es posible -esto es, donde eventualmente podría utilizarse una forma indicativa - en oposición a contextos donde sólo el subjuntivo es aceptable. Como consecuencia, hay un proceso gradual en la pérdida del modo, que podría describirse esquemáticamente de la siguiente manera: a) comienza con una disminución del subjuntivo en los contextos en los que la variación es posible; b) sigue la pérdida de matices semánticos; c) a continuación, se eliminan las restricciones formales; d) finalmente, el modo desaparece (OCAMPO, 1990).

La pérdida de subjuntivo en el SA se ha explicado por dos hipótesis: la zona de vulnerabilidad y las hipótesis de regresión (MONTRUL, 2009). La primera plantea que el subjuntivo es más susceptible de ser afectado porque se encuentra en una zona de vulnerabilidad (la articulación de áreas morfológicas, semánticas y pragmáticas). Según la hipótesis de regresión, el orden de adquisición está relacionado con el orden de pérdida del lenguaje. Como el subjuntivo se adquiere más tarde, se ve afectado antes en el eventual proceso de pérdida lingüística.

El presente estudio

En este trabajo, abordaremos la adecuación en el uso de los tiempos verbales en narrativas escritas, producidas por niños hablantes de ELH que crecen en la parte de habla alemana y en la parte francesa de Suiza. Nos centraremos especialmente en el contraste aspectual y en el empleo del modo subjuntivo. Asimismo, analizaremos las narrativas producidas por los niños que crecen en un contexto monolingüe, donde el español es la lengua mayoritaria, y compararemos sus producciones escritas con los textos producidos por los hablantes de lengua de origen. Los hablantes de LH suelen tener más dominio de las competencias orales que de las escritas (VALDÉS, 2001)

y tienen menos práctica en la escritura en la lengua de herencia que los niños para quienes el español es la lengua de escolarización. La comparación de hablantes de ELH y monolingües podría permitirnos analizar mejor el impacto del input lingüístico y las prácticas en escritura sobre el empleo adecuado de los tiempos verbales en las narraciones. Del mismo modo, dado que el español y el francés son dos lenguas romances, es posible encontrar diferencias entre los hablantes de la parte suizo-francesa y de la parte suizo-alemana. En este sentido, en este estudio se abordan las siguientes preguntas de investigación:

Los hablantes de LH y los monolingües ¿muestran diferencias en el nivel de adecuación de los tiempos verbales utilizados en sus narrativas?

Los hablantes de LH y los monolingües ¿se diferencian en el uso del contraste aspectual (perfectivo vs imperfectivo) y en el uso del modo subjuntivo?

¿Existen diferencias entre los hablantes de ELH que crecen con el francés y el alemán como lenguas mayoritarias?

Los resultados se organizan en dos secciones. En la primera sección, analizaremos el nivel general de adecuación de los verbos en uso, comparando los textos de los hablantes de ELH y los producidos por los niños que crecen en un país de habla hispana. También prestaremos atención a las posibles diferencias entre los hablantes de LH que crecen en diferentes contextos lingüísticos (francés vs alemán). En la segunda sección, exploraremos en detalle la frecuencia y la distribución del uso de cada tiempo verbal en las narrativas. En el caso de los textos escritos en el pasado, nos centraremos en el contraste aspectual perfectivo-imperfectivo. Finalmente, se analizará el uso de diferentes modos (indicativo vs. subjuntivo), con el fin de identificar eventuales diferencias entre los hablantes de ELH y los nativos.

Metodología

Participantes

En el estudio participaron 165 niños (rango de edad entre 8,6 y 13,7 años), distribuidos en dos grupos: a) 118 niños que crecen en Suiza con el español como lengua de herencia (en adelante GLH) y b) 47 niños que crecen en un contexto hispanohablante, el grupo de comparación (GC).

GLH: Este grupo estaba formado por 83 niños que crecían en la parte suizo-alemana y 35 en la parte suizo-francesa². Todos ellos asistían a la escuela pública y, paralelamente,

² El grupo de hablantes francófonos es más pequeño, pero es proporcional a la distribución de la población de las diferentes regiones lingüísticas en Suiza. Es importante destacar que en la parte alemana de Suiza, en la escuela se

a cursos no obligatorios de español como lengua herencia (Cursos de Lengua y Cultura de Origen), en nueve instituciones diferentes. Aunque todos los participantes eran hablantes de español como LH, el grupo era muy heterogéneo: el 65,25% procedía de familias binacionales (uno de los padres suizos y otro de origen inmigrante), y el 34,75% eran inmigrantes, nacidos en Suiza o llegados a Suiza a una edad temprana (la edad media de inmigración era de 5,3 años). Además de Suiza, los países de origen de al menos uno de los padres eran España o un país de América Latina. Esto implica una gran diversidad de variedades de español en el repertorio de los niños, y no sólo variedades del español de Europa. Todos los niños participaron con el consentimiento de sus padres y, según los informes de los maestros, no tenían impedimentos físicos, lingüísticos o psicológicos conocidos.

Cursos de Lengua y Cultura de Origen (LCO). Los niños del GLH asistía a cursos de LCO. Los Cursos de Lengua y Cultura de Origen (LCO) existen en Suiza para diferentes idiomas, y son recomendados por las políticas educativas del país. Los cursos de LCO suelen tener una duración de dos horas semanales y constituyen una enseñanza complementaria pero no obligatoria de las lenguas minoritarias. Los cursos de español de LCO que existen en Suiza son organizados por la embajada de España y/o por organizaciones no gubernamentales, frecuentemente asociaciones de padres (SÁNCHEZ ABCHI; CALDERÓN, 2016).

Cuestionario para los padres. Las familias de los niños completaron un cuestionario sobre el origen lingüístico del niño en el GLH (véase el Apéndice 1). Se pidió a los padres que proporcionaran información sobre el país de origen, las prácticas de alfabetización familiar temprana (frecuencia de narración de cuentos en español y en el idioma de la escuela antes del inicio de la escolarización formal), el porcentaje de presencia de español en el hogar y el tiempo que los niños han asistido a los cursos de LCO. En cuanto a las prácticas de alfabetización temprana, la frecuencia de narración de cuentos en el lenguaje escolar y en español fue comparable: El 44% de las familias afirmaron que contaban historias en francés o alemán todos los días, mientras que el 42% de las familias hacían lo mismo en español.

También se solicitó a los padres que calcularan el porcentaje de presencia de los diferentes idiomas en el hogar. Según las respuestas, la presencia media del español en el hogar se estimó en un 42% (D.S. 27%). Los cuestionarios permitieron determinar el nivel de educación y el conocimiento del idioma de los padres. Poco más de la mitad de las madres (50%) y los padres (53%) de los niños del GLH tenían un nivel de educación universitaria y alrededor de un tercio (34%, resp. 36%) habían seguido una formación profesional. El resto había dejado de estudiar después de la escuela primaria o secundaria.

GC: 46 niños de la provincia de Córdoba, Argentina participaron en el estudio. Los niños habían crecido en un contexto monolingüe y todos hablan español en casa. Asistían

enseña el alemán standard, pero los niños hablan entre ellos el dialecto suizo alemán, debido a la situación de disglotia en la region.

a una escuela donde la mayoría de los cursos son en español, pero también estudian otros idiomas: asisten a 6 horas de italiano y 2 horas de inglés a la semana. También se controló el nivel de educación de la familia y los resultados mostraron similitudes con el GLH: el 54% de las madres y el 61% de los padres había terminado la universidad, mientras que el 13% de las madres y el 2% de los padres habían alcanzado el nivel de educación terciaria. El resto de los padres (33% de las madres y 37% de los padres) había interrumpido sus estudios tras finalizar el nivel secundario.

Tarea y procedimiento

Para la tarea de escritura, todos los participantes debían ver un cortometraje de animación muda de tres minutos, “Something fishy” (KONYHA, 2002). En el Apéndice 2 se incluye una sinopsis de la historia. Después de ver “Something fishy”, se pidió a todos los participantes que escribieran la historia en español. El estudio se llevó a cabo en las aulas de los niños.

Análisis de la información empírica

En primer lugar, se calculó la extensión de los textos -en número de palabras-. Se controló el total de verbos en los textos, para calcular la media de tiempos verbales por texto, de acuerdo con la extensión de las producciones.

Para medir el porcentaje de adecuación del uso de los tiempos verbales, se aplicaron los siguientes criterios:

- 1) Mantenimiento de la referencia temporal en las narrativas. Controlamos el mantenimiento del tiempo verbal en oposición a la alternancia entre “presente” y “pasado” indistintamente (SEBASTIÁN; SLOBIN, 1994). Para esto, consideramos el tiempo verbal dominante en cada texto (SEBASTIÁN, 1991; SÁNCHEZ ABCHI; SILVA; BORZONE, 2009). Así, por ejemplo, en textos con dos verbos en el pasado y cinco en el presente, se consideró que la historia estaba escrita en el presente. Por consiguiente, las formas verbales del pasado se contabilizaron como errores.
- 2) Uso adecuado de formas conjugadas en un contexto narrativo, según las reglas de la *consecutio temporum* (CARRASCO GUTIÉRREZ, 1999; RAE, 2010). Estas reglas gramaticales rigen la selección del tiempo verbal y el modo en las cláusulas subordinadas, según el verbo de la oración principal.
- 3) No se consideraron las desviaciones morfológicas en relación con la regularización de verbos irregulares.

Para la segunda parte del estudio, se consideró la frecuencia de los diferentes tiempos verbales utilizados. Los resultados de los grupos se compararon con la prueba T emparejada, con el fin de identificar posibles diferencias significativas.

Resultados

Adecuación en el empleo de tiempos verbales

Las narrativas se analizaron en relación con el nivel de adecuación del uso del tiempo verbal, es decir, el mantenimiento de una línea temporal en los relatos y el respeto de las reglas de la *consecutio temporum*. En la tabla 1 se presentan las medias y las desviaciones estándar (D.S.) del porcentaje de adecuación.

Tabla 1 – Porcentaje de adecuación del tiempo verbal. Medias y DS

GLH Alemán		GLH Francés		GLH Total		GC	
%	DS	%	DS	%	DS	%	DS
90.97	13.06	85.96	15.62	89.97	13.71	89.01	15.91

Fuente: Elaboración del autor.

Los resultados de los hablantes de LH y de los monolingües son muy similares, sin diferencias significativas ($t(73) = -.357, p = .72$). Sin embargo, cuando observamos los resultados de los hablantes de alemán y francés por separado, encontramos que los hablantes de alemán tienen un rendimiento significativamente mejor que los francófonos ($t(113) = 2.058, p < .042$). El factor que impacta más fuertemente en el nivel de adecuación es la tendencia a alternar en el mismo texto presente y pasado, es decir, la historia no mantiene una línea temporal. La Tabla 2 presenta los porcentajes de textos que alternan presente y pasado en la construcción de la historia.

Tabla 2 – Porcentaje de alternancia de pasado y presente.

Grupos	GLH Alemán	GLH Francés	GLH Total	GC
%	28.8	52.9	36	43.5

Fuente: Elaboración del autor.

Como vemos en la tabla 2, un porcentaje importante de niños en cada grupo tiende a mezclar el mantenimiento de la referencia temporal. Sin embargo, el porcentaje es mayor para el GLH francés, lo que podría explicar la diferencia en el porcentaje de adecuación. En estudios previos sobre narrativas orales de adultos, se observó que la alternancia “presente/pasado histórico” reflejaba una distinción aspectual (SILVA-CORVALÁN, 1983), lo que no es el caso de nuestro estudio. En las narraciones de nuestro corpus que presentan alternancia, los tiempos presente y pasado parecen intercambiarse al azar, como en el ejemplo (1):

(1) “Ese estaba todo feliz comiendo unas plantas. De repente viene detrás de él una piraña. Y esa lo persiguió mucho tiempo. Después el langostino se metió dentro

de una botella. La piraña se escapa. y después está con sus amigos. allí y comen al tiburón.”³ (Felipa, GLH, 11.7)

En otros casos (2), la introducción del imperfecto para describir a los personajes (*eran pirañas*) produce un cambio al pasado en el resto del texto, y se abandona el presente inicial.

(2) “...hasta que un tiburón se acerca. y el pez se va a la manada. y la manada eran pirañas. y se comieron todos el tiburón. y el calamar los vio.” (Celeste, GLH, 13.8)

Dado que la frecuencia de alternancia presente/pasado es igualmente alta en el GLH y en el GC, sin diferencias significativas ($t(80) .868, p < .05$), los resultados no nos permiten interpretar este uso como una característica típica de la producción de los hablantes de LH o de los monolingües. Parece ser más bien una característica de las producciones infantiles en general.

Frecuencia y distribución de los tiempos verbales

Las producciones narrativas fueron codificadas teniendo en cuenta las formas conjugadas de todos los verbos encontrados. Se observó el uso de presente, imperfecto, pretérito, pretérito perfecto, pluscuamperfecto en modo indicativo y algunos verbos en subjuntivo. Las distribuciones de frecuencia por tiempo y modo se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3 – Distribución de los tiempos verbales en los grupos

		Alemán GLH	Francés GLH	G.C.
N		83	35	47
Modo	Total verbos	1226	520	659
Indicativo	Presente	% (DS) 28.41 (38.64)	43.90 (39.87)	39.27 (38.9)
	Imperfecto	% (DS) 29.8 (21.6)	22.9 (19.2)	20 (13.9)
	Pretérito indefinido	% (DS) 36.40 (27.27)	27.50 (24.27)	38.86 (31.76)
	Pretérito perfecto	% (DS) 3.69 (14.14)	4.10 (12.25)	.80 (3.40)
	Pluscuamperfecto	% (DS) 0.18 (1.2)	0.60 (1.99)	0.15 (1.04)
	Futuro	% (DS) 0.07 (0.7)	.13 (.77)	0

³ Se corrigió la puntuación y la ortografía de los textos para hacer legibles las narraciones y facilitar la comprensión del lector.

			Alemán GLH	Francés GLH	G.C.
Subjuntivo	Presente	% (DS)	.58 (1.87)	0.35 (1.44)	.44 (2.13)
	Imperfecto	% (DS)	0.19 (1.00)	.27 (1.62)	.43 (1.67)
	Perfecto	% (DS)	0.72 (.65)	0	0

Fuente: Elaboración del autor.

Tiempo presente

El presente es muy frecuente en el corpus, no sólo porque algunos niños tienden a mezclar pasado y presente en sus cuentos, como se discutió en la sección anterior, sino también porque algunas narrativas están completamente escritas en el presente. De hecho, el 18% de los textos en el GLH alemán, el 22% en el GLH francés y el 25% en el GC están escritos en el presente histórico: los hechos parecen ocurrir en el momento de la narración (SILVA-CORVALÁN, 1994). El ejemplo (3) ilustra este uso del presente:

(3) “(...) El langostino ve una planta. y la quiere comerla. Pero él no ve que atrás de él hay una piraña. La piraña persigue al langostín. el langostín se esconde en una botella. Así la piraña no lo puede comer. Atrás de la piraña aparece un tiburón. El tiburón persigue a la piraña...” (Mutí, HSG, 11,7)

En nuestro corpus, como observó Silva-Corvalán (1994), los textos escritos sólo (o en su mayoría) en el presente histórico muestran un estilo más descriptivo. Sin embargo, son adecuados, desde la perspectiva del mantenimiento del tiempo verbal.

Otra función del presente en nuestro corpus es introducir la perspectiva del narrador, como en los ejemplos (4) y (5), incluso cuando el resto de la historia está escrita en el pasado:

(4) “Lo que pasa en la película es que había...”

(5) “Lo que yo veo es que el pez rosa estaba....”

Estas expresiones, generalmente al principio de la historia, revelan un estilo de lenguaje oral, muy cercano al contexto de la producción. El narrador se presenta como “testigo” de los acontecimientos cinematográficos. Estas expresiones están presentes en todos los grupos, pero no son muy frecuentes.

Tiempo futuro

El tiempo futuro está casi ausente en los textos. Esto resulta lógico, debido a las características de los textos narrativos, que están escritos canónicamente en el pasado o en el presente histórico. Sólo encontramos dos ocurrencias de futuro en indicativo y ambas en el GLH. El primer caso (6) es un futuro perifrástico con el verbo “ir” más infinitivo y el segundo (7) una forma sintética:

(6) “Pero como ve que va a venir otra vez el pez.” (Soraya, GLH,10)

(7) “la langosta decide de salir de su escondite pensando que ya no lo podrán comer porque están llenos...” (Gala, GLH, 12.3)

En ambos casos el tiempo futuro se utiliza adecuadamente, ya que los textos están escritos en el presente histórico y se respeta el principio concordancia temporal.

Los tiempos del pasado

El imperfecto, el pretérito perfecto y el pretérito en indicativo son los tiempos verbales más frecuentes en las narrativas. El pretérito (o indefinido) tiene el mismo valor temporal que el pretérito perfecto. En nuestro corpus, el pretérito es mucho más frecuente que el pretérito perfecto, lo que podría explicarse por preferencias dialectales (SEBASTIÁN; SLOBIN, 1994; SÁNCHEZ ABCHI; SILVA; BORZONE, 2009). En efecto, en el corpus, el pretérito perfecto se observa sobre todo en textos producidos por niños de origen español. Sin embargo, también lo encontramos en textos escritos por niños latinoamericanos, en algunos casos, probablemente por la influencia de los tiempos verbales de las lenguas mayoritarias. De hecho, el *passé composé*, en francés, es preferido en la modalidad oral; mientras que el *Perfekt* es la única forma compuesta usada en el dialecto suizo-alemán (lengua hablada en la parte de habla alemana de Suiza; diferente del alemán standard, “Hochdeutsch”).

En algunos casos, los niños mezclan ambas formas en sus textos, como en el ejemplo (8):

(8) “El Pescado rosado también nadó y nadó atrás de él. El cangrejo se escondió en una Botella. Había un tiburón atrás del pescado rosado. El pescado rosado ha nadado y el tiburón también...” (Lucas, GLH, 11.5)

En el ejemplo, “nadó”, “se escondió” son indefinidos, y “ha nadado” es perfecto compuesto. Esta alternancia, observada sólo en el GLH, pero no en el grupo control, sugiere que el sistema verbal de las lenguas mayoritarias (francés y alemán) podría influir en la selección de los tiempos en los textos.

El pluscuamperfecto en indicativo apenas está presente en el corpus. Sólo encontramos cinco ocurrencias en el GLH y un caso entre los textos monolingües, todos ellos en niños mayores. El ejemplo (9) ilustra el uso del pluscuamperfecto en los textos:

(9) “La langosta se rió de los peces que habían engordado tanto.” (Sofía, GLH, 10.5)

Sin embargo, este tiempo verbal no siempre se usa correctamente. El ejemplo (10) muestra un uso inadecuado, en el que se debería haber utilizado un indefinido o un presente, en lugar de pluscuamperfecto:

(10) “Cuando el pez había encontrado sus amigos, se acercaban todos juntos al tiburón.” (Patricia, GLH, 13)

En otro texto (11), la posición del adverbio es problemática porque se sitúa entre el verbo auxiliar (habían) y el participio (comido), y sigue el orden sintáctico típico de la lengua de escolarización (francés en este caso):

(11) “Los pez habían mucho comido.” (Sebastián, HSG, 12.8)

La adquisición del pluscuamperfecto en L1 es relativamente tardía en comparación con otras formas de pasado (BOCAZ, 1989), lo que explica también su baja frecuencia en el corpus y las dificultades para utilizarlo adecuadamente. De hecho, la oposición “pasado/acción previa en el pasado es compleja, porque el pluscuamperfecto requiere la atención simultánea a tres puntos temporales diferentes (SEBASTIÁN; SLOBIN, 1994).

Aspecto: Perfectivo vs Imperfectivo

Para analizar la oposición aspectual “perfectiva vs. imperfectiva”, seleccionamos aquellos textos que habían sido escritos sólo en el pasado, sin alternancia con el presente o con una sola ocurrencia en el presente. Seleccionamos sólo estos textos para entender mejor contraste “evento/ trasfondo”, ya que en los textos que mezclan el presente y el pasado indistintamente la oposición no es evidente. El criterio redujo el corpus de manera importante: 47 textos producidos por el GLH alemán (57% del grupo original); 11 del GLH francés (31,4%) y 23 textos (50%) escritos por el grupo de comparación.

En general, los niños de todos los grupos utilizaban adecuadamente el tiempo imperfecto y perfecto en sus textos. Sin embargo, en el grupo de hablantes de alemán, encontramos algunos usos erróneos del imperfecto y del indefinido, incluso en textos producidos por niños mayores. En el ejemplo (12), el niño utiliza el indefinido o el pretérito perfecto compuesto cuando debería haber utilizado el imperfecto, puesto que introduce la situación inicial del cuento:

(12) “La historia se trata de un pez que **buscó** [en vez de buscaba] comida. (...) Ha visto muchos esqueletos de peces muertos. y **tenía** miedo[en vez de ha tenido miedo o tuvo]”. (Nadja, GLH, 12.7)

El ejemplo (13), por el contrario, ilustra el caso opuesto: el uso del imperfecto en lugar del indefinido:

(13) “Era una vez un pez rojo y chiquito. él le gustaba comer hojas (...). Más tarde **venía** [en lugar de vino] una pez más grande. El pez chiquito **tenía** [en vez de tuvo] miedo. y se fue corriendo.” (Natascha, GLH 11.2)

Esta confusión se observó en 12 textos de la GLH, pero estaba totalmente ausente en el GC. La diferencia entre los grupos se discutirá más adelante.

Modo subjuntivo

El uso del subjuntivo en las producciones fue marginal en todos los grupos. Podría haberse esperado que los niños que crecen en la parte suizo-alemana tuvieran más dificultades, puesto que esta lengua carece de subjuntivo. Sin embargo, los pocos casos encontrados no nos permiten hacer esta observación. Además, el empleo del subjuntivo estaba fuertemente restringido por la trama de la historia y, en consecuencia, se observa siempre en los mismos contextos de la narración:

a) Con el verbo “esperar” en la cláusula principal y las cláusulas temporales introducidas por “hasta que”, como en el ejemplo (14):

(14) “(la) piraña esperaba hasta que saliera.” (Nicolás, HSG, 12,2)

b) Con el verbo “esperar”, sin conjunción para introducir una cláusula subordinada, como en el (15):

(15) “Esperaba que saliera.”

c) Con cláusulas finales, introducidas con “para que”. En español, las cláusulas finales subordinadas deben estar siempre en subjuntivo:

(16) “Tres algas metieron las hojas para que no se las comiera.” (Álvaro, GLH, 10.5)

Como se ve en la tabla 3, el modo subjuntivo aparece muy raramente en los textos de todos los grupos. Sin embargo, parece plantear más problemas para el GLH. Tres tipos de errores fueron identificados en el corpus:

a) La sustitución de la morfología del subjuntivo por la del indicativo, del que sólo encontramos un caso en todo el corpus:

(17) “La piraña espero que se sale.” (en vez de “saliera”) (Sebastián, GLH, 8.9)

b) Empleo del subjuntivo en casos en los que se debería haber utilizado el indicativo. Encontramos dos casos en nuestro corpus, uno en GLH y otro en el GC:

(18) “El langostino se metió adentro de la botella más cerca que **haya***.” (Melisa, GC, 9.6)

c) La confusión de los tiempos del subjuntivo: presente subjuntivo en lugar de imperfecto subjuntivo.

(19) “La piraña esperaba que **salga*** (en lugar de saliera) el cangrejo....” (Esther GLH, 12,6)

Este uso, que involucra el dominio de las reglas de la *consecutio temporum*, fue el más frecuente: seis casos en GLH y dos en el GC. Aun cuando estamos analizando muy pocas ocurrencias, debido a las limitaciones de la historia, observamos más dificultades en el uso del subjuntivo en el GLH.

Discusión

El propósito principal de este artículo fue analizar el uso de los tiempos verbales en narrativas escritas producidas por niños hablantes de español como lengua de origen. Asimismo, nos interesaban las eventuales diferencias con narrativas escritas por hispanohablantes que crecen en un contexto en el que el español es la lengua mayoritaria. Esta comparación debería permitirnos identificar mejor las características del uso del sistema verbal en las producciones textuales de los hablantes de LH.

En conjunto, los resultados de la primera parte de nuestro estudio mostraron que no había diferencias importantes entre monolingües y hablantes de LH ni en el nivel de adecuación de los tiempos verbales, ni en la frecuencia y distribución de los diferentes tiempos. En este sentido, podemos asumir que ni la cantidad de input en español, ni las restricciones que impone la escritura parecen afectar a los hablantes de LH en el uso adecuado de los tiempos verbales en sus producciones. Esto podría relacionarse con el conocimiento general de los niños sobre el uso de los tiempos verbales en las narraciones.

Sin embargo, cuando analizamos con mayor detalle el uso de algunos tiempos verbales, sí observamos diferencias entre los grupos. En cuanto al contraste aspectual imperfectivo/perfectivo, en gran medida, los niños del GLH expresan el contraste entre el “contexto” y el primer plano adecuadamente en sus narrativas. Sin embargo, en sus producciones aparecen algunos usos erróneos de tiempos imperfectos y perfectos, mientras que estas confusiones están totalmente ausentes en los textos de los niños monolingües. En línea con las observaciones de Montrul (2009), los hablantes de

LH parecen ser menos precisos en el uso de la oposición aspectual. Sin embargo, estos resultados se oponen a los observados en un estudio anterior sobre experiencias personales orales producidas por niños hablantes de LH de edad preescolar, que crecían en la parte suizo- alemana (SÁNCHEZ ABCCHI, 2015). Según este estudio, los hablantes de LH de 3 y 5 años, a los que se les pidió que contaran una historia oralmente, podían expresar adecuadamente el contraste aspectual en sus textos. Estos datos apoyaban la observación de que la oposición aspectual en español se adquiere muy pronto. Aun cuando las narrativas de los preescolares eran mucho más simples que los textos analizados en la presente contribución, la divergencia podría sugerir una tendencia a la pérdida de precisión en el dominio del contraste aspectual, a medida que los niños crecen.

Otra diferencia entre los grupos se refiere al uso indistinto del pretérito indefinido y el pretérito perfecto en muchos textos producidos por hablantes de LH. Esta confusión está ausente en los textos de los monolingües. Esta diferencia podría explicarse en parte por razones dialectológicas, ya que el pretérito perfecto no es un tiempo verbal común en los niños argentinos del grupo de comparación (SÁNCHEZ ABCCHI; SILVA; BORZONE, 2009), y por consiguiente los niños del GC simplemente no están expuestos al riesgo de confusión. Sin embargo, vale la pena señalar que esta confusión aparece también hablantes de LH con orígenes muy diferentes. No sólo los hablantes de origen peninsular -donde es frecuente el pretérito perfecto- sino también los niños de diferentes regiones tienden a mezclar indistintamente ambas formas en sus producciones. En este sentido, otra posible explicación podría ser la influencia de la lengua mayoritaria. En francés, la forma compuesta - *passé composé* - se utiliza con más frecuencia en la narrativa oral, mientras que la forma simple -*passé simple*- está reservada a los relatos escritos. En el caso del alemán suizo, sólo se utiliza la forma compuesta -*Perfekt*-. La incidencia de la lengua mayoritaria parece tener un impacto en la selección del tiempo verbal, enmascarando los matices semánticos y pragmáticos que distintivamente presentan el pretérito perfecto y el pretérito indefinido para un hablante nativo de español (BERMÚDEZ, 2005).

El uso del modo subjuntivo en los textos también mostró diferencias importantes entre los grupos. Es importante aclarar que la tarea -reescribir una historia- no fue concebida específicamente para evaluar el uso del subjuntivo. Sin embargo, algunos pasajes de la trama de la historia podrían explicarse mejor con el uso del modo subjuntivo, por ejemplo, los eventos que se refieren a “esperar” a que algo suceda. En efecto, el verbo “esperar” en la oración principal requiere típicamente un verbo en subjuntivo en la cláusula subordinada, lo que explica que las pocas ocurrencias en subjuntivo aparecieran siempre en los contextos narrativos que involucraban la idea de la espera.

Además, en todos los grupos, la frecuencia del modo subjuntivo fue muy baja, sin diferencias entre el GLH que tenían el francés o el alemán como lengua mayoritaria. Las diferencias entre HS y el grupo de control no tienen que ver con la frecuencia sino con el uso adecuado de las formas. Dos tipos de dificultades se identificaron en

el uso del subjuntivo en los textos: a) la confusión de la morfología del indicativo y el subjuntivo y b) la confusión del subjuntivo presente e imperfecto. La primera dificultad fue reportada en gran parte entre los hablantes de LH en estudios previos (MONTRUL, 2007), pero sólo se encontraron dos casos en nuestro corpus. La segunda dificultad también fue observada por Silva-Corvalán (1994) en hablantes adultos de LH de diferentes generaciones, lo que apoyaba la hipótesis de una pérdida de dominio del modo.

En nuestro estudio, dado que se refiere a hablantes de ELH niños y que el modo subjuntivo se adquiere tardíamente, planteamos la hipótesis de que las dificultades observadas pueden explicarse -al menos parcialmente- por el hecho de que el subjuntivo aún no se ha adquirido completamente. Las pequeñas diferencias con el grupo de comparación sugieren una adquisición en proceso. Con el fin de evaluar mejor el dominio del modo en esta población, futuros estudios deberían analizar específicamente el uso del modo con una tarea “ad hoc”, como completar oraciones en diferentes contextos gramaticales.

En resumen, tres fuerzas diferentes parecen operar sobre la selección del tiempo verbal en las narrativas escritas por niños hablantes de ELH: un fenómeno de pérdida de dominio del contraste aspectual; una adquisición incompleta -o en curso- del uso del modo subjuntivo y, finalmente, la influencia de la lengua mayoritaria para la distribución de algunos tiempos pasados. En futuras investigaciones, el uso de tiempos verbales en diferentes géneros textuales - textos argumentativos y expositivos - también debería ser explorado para comprender mejor el uso del sistema verbal español en el discurso de niños hablantes de ELH.

ABCHI, V.; MIER, V. Verbs usage and Narratives. An analysis of the verbal system in Spanish heritage speakers’ productions. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.3, p.533-557, 2019.

- **ABSTRACT:** *This article aims to study the use of verb tenses in written narratives produced by Spanish heritage speakers (SHS) children, growing up in a multilingual context. We analyze the distribution and level of adequacy of verb tenses, focusing on two problematic aspects for heritage speakers: the contrast “perfective/ imperfective” and the use of the subjunctive. Moreover, we compare the heritage speakers’ texts with narratives produced by children growing up in a Spanish monolingual context. Participants were 165 children (8.6 -13.7 years old): 118 SHS children and 47 children growing up in a Spanish-speaking context. Results showed a similar distribution of verb tenses and level of adequacy in both groups. However, the SHS group presented some particular uses of past tenses and seemed to be less accurate in the aspectual opposition and in the use of subjunctive mode.*
- **KEYWORDS:** *Spanish heritage speakers. Verb tenses. Written narratives. Subjunctive mode. Aspect contrast.*

REFERENCIAS

- ADRADA-RAFAEL, S. Processing the Spanish imperfect subjunctive: Depth of processing under different instructional conditions. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge, v. 38, n. 2, p. 477-508, 2017.
- ÁLVAREZ, E. Aprender a narrar: formas temporales y sus funciones en un niño de siete a nueve años de edad. **Bells: Barcelona English language and literature studies**, Barcelona, v. 14, 2005.
- BENÍTEZ, R.; VELÁZQUEZ, M. Un Análisis Microestructural de la Producción Escrita de Alumnos de 6º y 8º año de Educación General Básica. **Lenguas Modernas**, Santiago, n. 26-27, p.95-118, 1999-2000.
- BERMÚDEZ, F. Los tiempos verbales como marcadores evidenciales: El caso del pretérito perfecto compuesto. **Estudios filológicos**, Valdivia, n.40, p.165-188, 2005.
- BERNINGER, V.; SWANSON, L. Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. **Advances in Cognition and Educational Practice**, New York, n.2, p.57-81, 1994.
- BOCAZ, A. Desarrollo de la referencia temporal adverbial. **Lenguas Modernas**, Santiago, n.16, p.23-40, 1989.
- CARTAGENA, N. Los tiempos compuestos. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999. v.2. p. 2935-2975.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, A. El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La consecutio temporum. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999. v.2. p.3061-3128.
- DI TULLIO, Á. **Manual de Gramática del Español**. Buenos Aires: Edicial, 1998.
- FAYOL, M. L'emploi de formes verbales du passé dans les récits: un apprentissage long et difficile. **Langage et Pratiques**, Lausanne, n.21, p.17-22, 1998.
- GILI GAYA, S. **Nuestra lengua materna: observaciones gramaticales y léxicas**. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1965.
- IVERSON, M.; KEMPCHINSKY, P.; ROTHMAN, J. Interface vulnerability and knowledge of the subjunctive/indicative distinction with negated epistemic predicates in L2 Spanish. **Eurosla Yearbook**, Amsterdam, v.8, n.1, p.135-163, 2008.
- HICKMANN, M. **Children's discourse: Person, place and time across languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

- KONYHA, E. (dir.). **Something fishy** [video]. Canada: Brainchild Studios Inc, 2002. 3 min.
- LISKIN-GASPARRO, J. The use of tense-aspect morphology in Spanish oral narratives: Exploring the perceptions of advanced learners. **Hispania**, Baltimore, n.83, p.830-844, 2000.
- LYNCH, A. **The subjunctive in Miami Cuban Spanish**: Bilingualism, contact, and language variability. 1999. 225f. Thesis (Doctor in Philosophy) - University of Minnesota, Minneapolis, 1999.
- LÜDI, G.; PY, B. **Être bilingue**. 3. éd. Berne: Peter Lang, 2003.
- MAYER, M. **Frog, where are you?**. New York: Dial Press, 1969.
- MONTRUL, S. A. Is the heritage language like a second language?. **Eurosla Yearbook**, Amsterdam, v.12, n.1, p.1-29, 2012.
- MONTRUL, S. Knowledge of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers. **International Journal of Bilingualism**, London, v.13, n.2, p.239-269, 2009.
- MONTRUL, S. Interpreting mood distinctions in Spanish as a heritage language. In: POTOWSKI, K.; CAMERON, R. (ed.). **Spanish Contact**: Policy, social and linguistic Inquiries. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p.23-40.
- MONTRUL, S. Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. **Bilingualism: Language and Cognition**, Cambridge, v.5, p.39-68, 2002.
- MONTRUL, S.; SLABAKOVA, R. Competence similarities between native and near-native speakers. **Studies in second language acquisition**, Cambridge, v.25, n.3, p.351-398, 2003.
- MUELLER GATHERCOLE, V. C.; SEBASTIÁN, E.; SOTO, P. The early acquisition of Spanish verbal morphology: Across-the-board or piecemeal knowledge? **International Journal of Bilingualism**, London, v.3, n.2-3, p.133-182, 1999.
- OCAMPO, F. El subjuntivo en tres generaciones de hablantes bilingües. In: BERGEN, J. J. **Spanish in the United States**: Sociolinguistic Issues. Washington: Georgetown University Press, 1990. p.39-48.
- PÉREZ- LEROUX, A.T. Subjuntivo y conciencia de la subjetividad en la adquisición del lenguaje y la teoría de la mente. **Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología**, Barcelona, v.28, n.2, p.90-98, 2008.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA [RAE]. **Nueva gramática de la lengua española**: Manual. Madrid: Espasa, 2010.

SÁNCHEZ ABCHI, V. Spanish as a heritage language in Switzerland. *In*: POTOWSKI, K. (ed.). **The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language**. New York: Routledge, 2018. p.504-516.

SÁNCHEZ ABCHI, V. Développement de capacités narratives des enfants bilingues: l'acquisition de l'espagnol dans le contexte suisse-allemand. **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften**, Fribourg, v.37, n.1, p.21-37, 2015.

SÁNCHEZ ABCHI, V.; CALDERÓN, R. La enseñanza del español como lengua de origen en el contexto suizo: Desafíos de los cursos LCO (Lengua y Cultura de Origen). **Textos en Proceso**, Stockholm, v.2, n.1, p.79-93, 2016.

SÁNCHEZ ABCHI, V. S.; SILVA, M. L.; BORZONE, A. M. El empleo de los tiempos verbales en la re-narración: Un estudio de las producciones orales y escritas de niños pequeños. **Boletín de Lingüística**, Caracas, v.21, n.32, 2009.

SEBASTIÁN, E. El desarrollo del sistema de referencia temporal en español: un paseo por la morfología verbal. **Anales de Psicología**, Murcia, v.7, n.2, p.181-196, 1991.

SEBASTIÁN, E.; SLOBIN, D. Development of linguistic forms: Spanish. *In*: BERMAN, R.; SLOBIN, D. (ed.). **Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994. p. 157-186.

SHAPIRO, L. R.; HUDSON, J. A. Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. **Developmental psychology**, Washington, v.27, n.6, p.960-974, 1991.

SILVA-CORVALÁN, C. The gradual loss of mood distinctions in Los Angeles Spanish. **Language variation and change**, Cambridge, v.6, n.3, p.255-272, 1994.

SILVA-CORVALÁN, C. Tense and aspect in oral Spanish narrative: Context and meaning. **Language**, v.59, n.4, p.760-780, 1983.

SLOBIN, D.; BOCAZ, A. Learning to talk about the movement time and space: The development of narrative abilities in Spanish and English. **Lenguas Modernas**, Santiago, n.15, p.5-24, 1988.

SORACE, A.; FILIACI, F. Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. **Second Language Research**, London, v.22, p.339-368, 2006.

SWISS FEDERAL STATISTICAL OFFICE. **Languages and Religions**. 2017. Available at: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/langues.html>. Access on : 5 nov. 2019.

UCCELLI, P. Emerging temporality: past tense and temporal/aspectual markers in Spanish-speaking children's intra-conversational narratives. **Journal of Child Language**, Cambridge, v.36, n.5, p.929-966, 2009.

VALDÉS, G. Heritage language students: Profiles and possibilities. *In*: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (ed.). **Heritage Languages in America**: Preserving a National Resource. Language in Education: Theory and Practice. Washington: Center for Applied Linguistics, 2001. (Language in Education, 96). p.37-80.

VEIGA RODRÍGUEZ, A.; ROJO SÁNCHEZ, G. El tiempo verbal. *In*: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999. v.2. p.2867-2934.

Apéndice 1 - Cuestionario

Nombre, lugar y fecha de nacimiento

1) Lenguas que habla el niño/la niña, además de la lengua de escolarización

2) ¿Cuál es la lengua que usa el niño/la niña para hablar con su madre? _____

3) ¿Qué lengua usa para hablar con su padre? _____

4) Por favor, estime el porcentaje de momentos en los que se habla español en el hogar y el porcentaje de tiempo en que se hablan otras lenguas:

alemán / francés	%
suizo alemán	%
Español	%
otras lenguas	%
Total:	100%

5) ¿Podría indicar con precisión cuándo comenzó su hijo/a a tomar cursos de español como lengua de herencia? (mes y año)

Por favor indique la cantidad de horas semanales: _____

6) Cuando su hijo/a aún no leía de manera independiente ¿alguien en casa le leía libros en español o en la lengua de escolarización?

En alemán / francés (si es otra lengua, indíquelo)		En español	
casi nunca		casi nunca	
una o dos veces al año		una o dos veces al año	
una o dos veces por semana		una o dos veces por semana	
Casi todos los días		Casi todos los días	

¿La madre es suiza? Si no lo es, ¿cuánto tiempo hace que vive en Suiza?

País de origen:

¿Es suizo el padre? Si no lo es, ¿cuánto tiempo hace que vive en Suiza?

País de origen:

7) Nivel educativo de los padres. Por favor, seleccione el nivel educativo alcanzado por cada uno..

Madre		Padre	
Escuela Primaria		Escuela Primaria	
Escuela Secundaria (9 años de educación obligatoria)		Escuela Secundaria (9 años de educación obligatoria)	
Escuela secundaria II (12 años de educación)		Escuela secundaria II (12 años de educación)	
Educación vocacional		Educación vocacional	
Universidad		Universidad	

Apéndice 2: Trama de “Something Fishy”

En el fondo del mar, hay una langosta/un camarón.

El camarón está buscando comida (algas y pastos marinos) sin suerte.

De repente, un pez rosado -una piraña- aparece con la intención de comer al camarón.

El camarón ve a la piraña y se aterroriza.

El camarón huye pero la piraña lo persigue y se refugia dentro de una botella vacía.

Como la piraña no puede atrapar al camarón, se siente a salvo.

La piraña continúa tratando de atrapar al camarón.

De repente, un pez muy grande - un tiburón- aparece. Quiere comerse a la piraña.

La piraña se asusta y sonríe un poco nerviosa.

La piraña se escapa, mientras el tiburón la persigue, e intenta reunirse con su familia, un cardumen de pirañas.

El tiburón se encuentra con el grupo de pirañas y lo comen.

Las pirañas han comido suficiente y se sienten satisfechas.

El camarón aparece para provocarlas. Sin embargo, las pirañas lo asustan y el camarón huye.

Recibido el 15 de junio de 2018

Aprobado el 01 de febrero de 2019

PROCESSAMENTO DE FRASES E CONTEXTO DISCURSIVO

Marcus MAIA*

- **RESUMO:** Investiga-se o curso temporal dos subprocessos da compreensão de frases, procurando-se determinar se o processador é estritamente sintático em sua análise inicial ou se já acessa informações de natureza semântica e discursiva a tempo de influenciar a análise sintática. São reportados dois estudos com falantes de português brasileiro, para aferir efeitos de contexto discursivo no processamento. O primeiro revisita o processamento de Sintagmas Preposicionais ambíguos e encontra efeito do discurso prévio apenas nas medidas finais, que monitoram a interpretação. O segundo usa a técnica de rastreamento ocular (*eye-tracking*) para aferir a busca de antecedente para o sujeito de oração com verbo no infinitivo flexionado, encontrando efeito do discurso prévio tanto na medida final ou *off-line*, quanto na medida *on-line*. Discutem-se possíveis razões para as diferenças entre os efeitos de informações discursivas nos dois experimentos.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Processamento sintático. Efeitos do contexto discursivo. Rastreamento ocular.

Introdução

Fundamentalmente, o que se sabe hoje sobre o processamento da linguagem humana foi descoberto através de experimentação em laboratório. Estudos de compreensão e de produção, usando o método experimental e diferentes técnicas e tarefas, têm permitido testar hipóteses teóricas, controlando-se criteriosamente variáveis independentes e materiais linguísticos, em diferentes tipos de *design*, medindo-se, com precisão, índices de decisão e tempos de reação, de leitura ou de escuta. Modelos influentes de processamento da linguagem como, por exemplo, a teoria do *Garden-Path* (FRAZIER; FODOR, 1978; FRAZIER, 1979; FRAZIER; RAYNER, 1982, entre muitos outros estudos) puderam ser estabelecidos medindo-se o curso temporal da compreensão de frases, através de experimentos de leitura ou audição automonitoradas e de rastreamento ocular, cuidadosamente projetados e aplicados em condições de laboratório.

Os estudos experimentais realizados no âmbito da teoria do *Garden-Path* puderam estabelecer pressupostos e métricas *default* do processamento sentencial, aplicados mesmo na ausência de contextos discursivos ou pragmáticos específicos. Aprendemos,

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Faculdade de Letras. Rio de Janeiro - RJ - Brasil. Departamento de Linguística. maia@ufrj.br. ORCID: 0000-0002-1583-3334.

por exemplo, que o analisador sintático não espera uma frase terminar para iniciar o processo de estruturação sintagmática que permite a sua interpretação, ou seja, o processador sintático ou *parser* é incremental, tomando decisões rápidas a respeito da análise do *input* linguístico. A pesquisa em processamento de frases pôde avançar de modo significativo, investigando experimentalmente as decisões imediatas tomadas pelo *parser*, quando este é confrontado com construções estruturalmente ambíguas. O exemplo clássico de Tom Bever (1970) *The horse raced past the barn fell*, em que a forma *raced* é ambígua entre uma análise como passado simples e outra como particípio passado é um exemplo paradigmático da preferência do processador sintático pela construção de estruturas mais simples. A análise preferencial é a que analisa *raced* como verbo principal da oração, o que levará a um efeito *garden-path* ou labirinto, quando o leitor ou o ouvinte encontrar mais adiante a forma *fell*, devendo-se, então, reanalisar *raced* como particípio.

Como vimos, na língua inglesa, a forma nominal de particípio passado e a forma de flexão modo-temporal de passado simples são homônimas em verbos regulares. Em função dessa homonímia, há ambiguidade na compreensão de frases cujos verbos apresentem essas formas, podendo tais frases ser analisadas tanto como oração principal quanto como oração subordinada adjetiva reduzida de particípio. O Princípio da Aposição Mínima prevê que, diante de casos assim, haja uma preferência por considerar a oração como principal, computando-se um menor número de nós sintáticos do que na aposição como oração adjetiva, que formaria um SN complexo.

Em português brasileiro (PB), este mesmo princípio de aposição mínima (*Minimal Attachment*) foi estabelecido, por exemplo, em Maia *et al.* (2003), através de estudos de questionário e de leitura automonitorada, e em Maia (2013), através da técnica de rastreamento ocular. Antes de apresentar o estudo de leitura automonitorada com dados do PB, Maia *et al.* (2003) revisa o estudo feito com falantes de inglês por Ferreira e Clifton (1986), em que é manipulado o caráter [±animado] do SN sujeito a fim de determinar se a informação semântica ou temática poderia ser usada rapidamente pelo sistema de processamento, para evitar o *garden-path*, em relação com controles com relativas não reduzidas. A lógica do estudo foi a de que os SNs inanimados não poderiam ser agentes plausíveis e, assim, poderiam, em princípio, fornecer *feedback* temático para o *parser*, que bloquearia uma análise em termos de oração principal com verbo no passado. Usando a técnica de monitoramento da fixação ocular (*eye-tracking*), Ferreira e Clifton (1986) encontraram evidências contra o uso imediato da informação temática pelo processador. Observem-se, a título de exemplo, um dos conjuntos de frases estudadas por eles:

- (1) O réu examinou / examinado pelo advogado não era confiável.¹
- (2) A prova examinou / examinada pelo advogado não era confiável.²

¹ In the original: *The defendant examined by the lawyer was unreliable.*

² In the original: *The evidence examined by the lawyer was unreliable.*

Conforme discutido em Maia *et al.* (2003), os resultados reportados por Ferreira e Clifton apoiam a posição de que a inconsistência de significado de frases como (2), em que o SN *the evidence*, sendo inanimado, não podendo, portanto, tomar a forma verbal *examined* no sentido agentivo, não seria suficiente para bloquear o efeito labirinto. Os autores encontraram o mesmo padrão de leitura para os dois tipos de frase, concluindo que os leitores sempre perseguem a análise em termos de oração principal, em conformidade com o Princípio da Aposição Mínima (*Minimal Attachment*, FRAZIER, 1979), sem levar em conta, no processamento inicial, a informação de natureza semântica. Frazier propôs esse princípio como universal. O estudo reportado em Maia *et al.* (2003) visou a observar se a preferência pela aposição mínima acontece também na língua portuguesa, posto que homonímia equivalente também ocorre nesta língua com alguns verbos irregulares e/ou abundantes, coincidindo a forma de particípio irregular com a forma de flexão modo-temporal de presente do indicativo. Assim, frases como (3) seriam casos em que o leitor/ouvinte sofreria um efeito labirinto (*garden-path*), se preferisse interpretar a forma verbal ‘suspeita’ como verbo principal e não como um particípio.

(3) Mãe suspeita de assassinato do filho foge

O estudo manipulou ainda os traços [$\pm$ humano] do SN sujeito da oração, com a finalidade de verificar se o processador poderia utilizar informações de natureza semântica a tempo de evitar o efeito labirinto. Foram realizados um estudo *off-line* e um estudo *on-line*. Em ambos, foi claramente detectada uma preferência geral pela interpretação como verbo principal, comprovando o Princípio da Aposição Mínima. A manipulação dos traços semânticos de animacidade e humanidade não influenciou os tempos de leitura médios do segmento crítico. Maia (2013) estudou a mesma questão através da técnica de rastreamento ocular, obtendo novamente resultados em apoio do princípio da Aposição Mínima.

Os estudos revistos acima exploram uma das questões centrais da especialidade do Processamento da Linguagem: o curso temporal dos subprocessos da compreensão da linguagem. Trata-se de determinar se o *parser* é estritamente sintático e serial em sua análise inicial ou se já acessa rapidamente, em paralelo, informações de natureza semântica, prosódica, pragmática e discursiva a tempo de influenciar a análise sintática.

Revisa-se brevemente, na seção 2, a literatura mais diretamente pertinente aos propósitos do presente artigo, sobre a influência do contexto discursivo no processamento sintático. Nas seções 3 e 4, apresentamos, respectivamente, dois estudos psicolinguísticos realizados no Laboratório de Psicolinguística Experimental (LAPEX – UFRJ/CNPq) com falantes de português brasileiro, para aferir efeitos de contexto discursivo no processamento. O primeiro estudo afere o *parsing* de Sintagmas Preposicionais ambíguos e encontra efeito do discurso prévio apenas nas medidas *off-line*. O segundo estudo afere a busca de antecedente para o sujeito de oração com verbo no infinitivo flexionado, encontrando efeito do discurso prévio tanto na medida *off-line*,

quanto na *on-line*. Finalmente, na última seção, oferecem-se as considerações finais do artigo, discutindo-se possíveis razões para as diferenças entre os efeitos discursivos nos dois experimentos.

Processamento sintático e contexto discursivo

Como revisto acima, os estudos de processamento de frases têm focalizado preferencialmente na investigação experimental de enunciados descontextualizados, havendo-se estabelecido pressuposições e princípios *default* de processamento a partir de estudos cronométricos *on-line* e *off-line*, explorando o acesso a diferentes tipos de informação, durante a compreensão de frases. Entretanto, nas situações naturais de interação verbal, dificilmente as pessoas processam frases descontextualizadas. As frases são enunciadas e compreendidas em contextos pragmáticos e discursivos específicos. Uma linha de pesquisa produtiva na investigação da interface entre a frase e o discurso precedente em que a frase alvo é produzida demonstra que os efeitos discursivos afetam a memória, com consequências para a análise e interpretação da frase. Em um trabalho bastante citado, Sparks e Rapp (2010) reveem diferentes pistas linguísticas que exercem influência sobre a ativação e a desativação de conceitos na memória, afetando a compreensão da linguagem. Segundo esses autores, essas pistas podem ser agrupadas em lexicais, estruturais e de gênero.

Além da aferição de nomes e pronomes no discurso para avaliar seu impacto na compreensão sentencial, incluem-se também, entre as pistas lexicais pertinentes, os conectivos, que podem afetar o processamento das frases, fazendo diferir as relações de coerência entre os segmentos relevantes. Sanders e Noordman (2000) demonstram experimentalmente como diferentes tipos de relações de coerência podem afetar a compreensão de textos. Também explorando relações de coerência, Spark e Rapp (2010) indicam como os títulos precedendo textos influenciam a sua leitura, revendo, entre outros, Hyöna e Lorch (2004), que demonstram esse efeito através de experimento de rastreamento ocular. Em português brasileiro, Maia (2008) reporta experimento de monitoramento ocular de imagens em que 27 sujeitos foram expostos durante 10 segundos a versões de imagem que continham, respectivamente, elementos [-animado -humano], [+animado - humano] ou [+ animado + humano]. As variáveis independentes do experimento foram duas, a saber, (1) Propriedades do estímulo (casal, cão, nada) e (2) Título prévio (casa, pedras, nada). O *design* experimental 3x2 cruzava os três níveis do fator (1) com os três níveis do fator (2), produzindo nove condições experimentais, cada uma das quais testada em três sujeitos, totalizando 27 sujeitos (9x3). A imagem utilizada para apresentação aos sujeitos por lapso de tempo pré-fixado em dez segundos foi o quadro “Idílio” de Tarsila do Amaral, tendo-se manipulado a imagem com o programa Photoshop, para gerar três níveis da variável independente (1). Em um deles, a imagem apresentava um casal (imagem original), em um segundo tipo, o casal foi substituído por um cão, e, no terceiro não havia nem o casal e nem o cão.

A variável independente (2), título prévio, consistia na apresentação por cinco segundos, anteriormente à exibição da imagem, de uma de três telas, contendo o título “Casa na colina”, “Pedras no Riacho” ou nenhum título (tela em branco).

A tarefa experimental consistia na observação da imagem seguida da redação de um parágrafo, reportando o conteúdo da imagem observada. Cada versão poderia ser precedida, ou não, de informação escrita presente na tela por 5 segundos, indicando o título da imagem. Cada sujeito reportava, então, o que havia visto, registrando-se fixações e movimentos sacádicos (medidas *on-line*), bem como a reportagem final (medida *off-line*). Os resultados obtidos permitiram concluir que os tópicos previamente apresentados (efeito *top-down*), embora influenciem a medida *off-line*, não sobrepujam os traços estruturais salientes (*bottom-up*), na varredura *on-line*.

As pistas estruturais, naturalmente, também afetam a coerência dos textos, mas, como analisam Sparks e Rapp (2010), ao invés de empregarem-se itens lexicais para esse fim, manipula-se a estrutura organizacional do texto para obterem-se os efeitos. Além dos constituintes sintáticos básicos da frase, como sujeito, verbo, objeto, adjuntos, também são incluídas, nesta categoria, estruturas de nível mais alto, como a estrutura narrativa, enredos, personagens, que se articulam, frequentemente, com dimensões espaciais e temporais, bem como com circunstâncias de causa e de finalidade, que impactam a acessibilidade mnemônica de elementos textuais. Por exemplo, Rapp e Taylor (2004) reportam experimentos baseados em leitura de histórias, obtendo resultados que indicam que a acessibilidade à informação espacial estaria relacionada à informação temporal, concluindo que essas dimensões interagem, afetando a estrutura de representação na memória.

As pistas relativas ao gênero textual constituem um fator especificamente discursivo. Diferentes tipos de narrativa podem produzir diferentes tipos de modelagem mental do discurso. Como discutem Sparks e Rapp (2010), o gênero tragédia, geralmente tem uma previsão de final esperado, enquanto o gênero comédia costuma ser mais imprevisível. Materiais expositivos, tais como artigos científicos, livros texto, colunas de jornal, caracterizam-se por uma estruturação detalhada de conceitos e fatos, engatilhando análises mais específicas e objetivas de causas e consequências. As violações de expectativa em textos impõem efeitos surpresa que, sem dúvida, afetam o processamento. Wolfe (2005), entre outros trabalhos revisados em Sparks e Rapp (2010), estuda a organização de textos, em testes que indicam que as associações semânticas anteriores e as mais recentes na estrutura de um texto influenciam de modo distinto o modelo mnemônico.

De modo geral, o conhecimento prévio do receptor influencia significativamente o processamento do texto. O conhecimento de conceitos e fatos armazenado na memória de longo prazo de cada um afeta o seu desempenho na compreensão leitora ou auditiva de textos, sendo atuante, por exemplo, na construção de conexões entre conceitos, na interpretação de construções ambíguas ou na avaliação do grau de verdade de afirmações interpretativas. Mesmo os conhecimentos recentes, por exemplo, aqueles que podem ser controlados nos materiais expostos em experimentos costumam exercer efeitos em

tarefas de compreensão. Por exemplo, o estudo de Snyder (2000) controla a apresentação de períodos com diferentes tipos de ilhas sintáticas³ em questionários para julgamento, observando um efeito de acomodação ou saciação por parte dos sujeitos, à medida em que encontravam instâncias dessas ilhas no questionário. As ilhas apresentadas no início eram julgadas menos aceitáveis do que as ilhas no final do questionário, evidenciando um caso de experiências mais recentes já afetando as avaliações subsequentes. Em português brasileiro, o estudo reportado, em Barile e Maia (2008), controlou não a apresentação de materiais em um experimento cronométrico de julgamento de aceitabilidade de frases com ilhas sintáticas, mas os grupos de sujeitos expostos a frases desse tipo. Um dos grupos foi composto por alunos do curso de Letras, com conhecimento explícito do fenômeno gramatical das ilhas sintáticas, obtidos no curso de Sintaxe, parte de seu currículo obrigatório, na graduação em Letras. O outro grupo foi composto por alunos do curso de Engenharia, sem qualquer conhecimento deste fenômeno. Na análise entre grupos, a diferença entre as médias de tempo de decisão para a negação das frases experimentais foi significativa, demonstrando que os sujeitos do grupo de Letras, com consciência metalinguística do fenômeno pesquisado, apresentavam maior relutância ao identificar como agramaticais as frases com ilha.

Encerrando esta seção, estabelecemos a dicotomia que tem caracterizado a área da Psicolinguística conhecida como Processamento de Frases a que já aludimos na introdução e que servirá de quadro de referência para avaliarem-se os resultados dos experimentos a serem reportados na próxima seção, que procuram aferir efeitos do contexto discursivo anterior sobre o processamento de frases. Esta área tem sido marcada pela oposição entre duas classes de modelos incompatíveis. De um lado, modelos baseados no paradigma simbólico, tal como a Teoria do Garden Path – TGP (FRAZIER; FODOR, 1978; FRAZIER, 1979; FRAZIER; RAYNER, 1982), que assume um processador em dois estágios (*parsing* e interpretação), propõem uma análise sintática inicial, serial e incrementacional, baseada em métricas de simplicidade, atrasando o acesso a informações semânticas e pragmáticas para a fase interpretativa, pós-sintática. De outro lado, modelos conexionistas, baseados no paradigma de redes (MACDONALD; PEARLMUTTER; SEIDENBERG, 1994; TRUESWELL; TANENHAUS; GARNSEY, 1994; TRUESWELL; TANENHAUS; KELLO, 1993), propõem que o processador ative em paralelo múltiplas fontes de informação que podem competir entre si, produzindo ativações com diferentes pesos. Os estudos reportados a seguir serão discutidos no quadro de questões desta dicotomia, especialmente no que diz respeito ao curso temporal do acesso às informações linguísticas durante a compreensão *on-line* de frases em português, utilizando, metodologias cronométricas, que permitem capturar e analisar os processos computacionais no momento mesmo em que estes estão ocorrendo.

³ Ilhas sintáticas, primeiramente descritas em Ross (1967), são contextos frasais que bloqueiam a extração de constituintes. Por exemplo, uma pergunta como “*Que livro João encontrou o professor que escreveu__?” é geralmente julgada como agramatical, pois o constituinte ‘Que livro’ teria se movido da posição posterior ao verbo ‘escreveu’, precisando saltar sobre mais de duas barreiras, segundo a teoria gramatical.

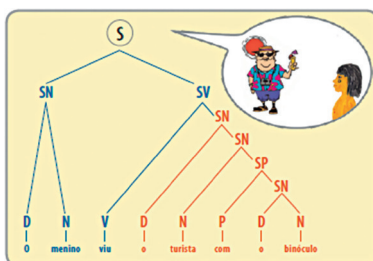
Efeitos pressuposicionais no processamento de sintagmas preposicionais estruturalmente ambíguos

Reportaremos resumidamente, nesta seção, o estudo originalmente publicado em Maia *et al.* (2003) e também revisado em Maia (2013). Nesse estudo, investigou-se um tipo de ambiguidade de aposição sintática, clássica na literatura, como a frase exemplificada em (4) abaixo, em que a gramática permite tanto a aposição do SP “com o binóculo” como adjunto adverbial, quanto como adjunto adnominal do SN objeto, o turista:

(4) O menino viu o turista com o binóculo.

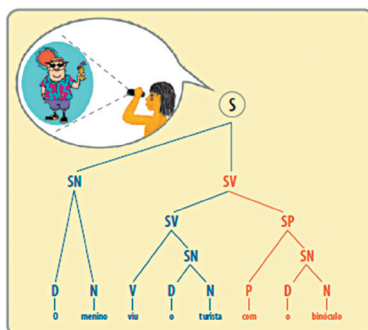
Note-se que essa frase pode corresponder a duas análises sintáticas que produzem, respectivamente, duas interpretações distintas, como exemplificadas nas ilustrações abaixo, retiradas de Maia (2006):

Figura 1 – O turista tem o binóculo



Fonte: Maia (2006, p.98).

Figura 2 – O menino tem o binóculo



Fonte: Maia (2006, p.99).

Em inglês, Clifton, Speer e Abney (1991), utilizando técnicas de leitura automonitorada e de rastreamento ocular, demonstraram preferência mais rápida do *parser* por SPs apostos ao verbo do que por SPs apostos ao nome, em inglês, conforme predito pelo princípio da Aposição Mínima.

Crucialmente para o tema do presente artigo, Maia *et al.* (2003) também incluíram no *design* dos testes que realizaram condições que visavam a verificar se a preferência por cada uma das duas análises possíveis poderia ser influenciada por um contexto discursivo prévio que, manipulando pressuposições pragmáticas, tornasse mais ou menos plausível a aposição do SP ao SN.

Conforme relatado em Maia *et al.* (2003) e revisado em Maia (2013), nesse estudo, os autores procuraram estabelecer, inicialmente, por meio de questionários, qual seria a preferência de interpretação dessa ambiguidade de aposição estrutural. Como dissemos, Maia *et al.* (2003) também procurou verificar se a preferência por cada uma das duas análises possíveis poderia ser influenciada por um contexto prévio que, manipulando pressuposições pragmáticas, tornasse mais ou menos plausível a aposição do SP ao SN. Assim, apresentaram-se a 40 alunos de graduação da UFRJ duas versões de questionários, contendo 20 frases experimentais, como as exemplificadas abaixo, distribuídas em quadrado latino, entre 40 frases distratoras:

Quadro 1 – Estudo de Questionário

1a - Contexto –Plausível: Havia um turista no parque. O policial viu o turista com o binóculo. 1b - Contexto +Plausível: Havia dois turistas no parque. O policial viu o turista com o binóculo. Quem estava com o binóculo?

Fonte: Elaboração própria.

O contexto – Plausível, exemplificado em (1a), menciona um referente único, enquanto que o contexto +Plausível, em (1b), menciona dois referentes, pretendendo aumentar a plausibilidade de se restringir pela aposição do SP ao SN, o universo dos referentes possíveis sobre o qual se faz a afirmação contida na frase. Computam-se as respostas dadas às perguntas, quantificando-se as preferências interpretativas pela aposição do SP ao SV (aposição alta) ou ao SN (aposição baixa), cruzando-as com o contexto +/-plausível. Os resultados do questionário são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados e percentuais por condição experimental

Plausibilidade	SP de SV	SP de SN
-Plausível	259 / 64,9%	141 / 35,1%
+Plausível	219 / 54,9%	181 / 45,1%

Fonte: Elaboração própria.

Observe-se que, mesmo no contexto mais plausível, não há preferência maior do que 50% pelo SN ($N = -1,91$, $p < 0,05$). De toda forma, o contexto teve forte influência sobre as respostas: no contexto mais plausível houve um aumento significativo da proporção de preferência pela aposição ao SN ($t(399) = 2,90$; $p < 0,01$).

Na condição mais plausível, há diferenças menos acentuadas em favor da aposição alta, computando-se número significativamente maior de aposições baixas, o que indica uma interação entre a manipulação do número de referentes no contexto anterior e a escolha da aposição baixa do SP, especificando o SN. Entretanto, em um estudo de questionário, restrito à aferição de avaliação interpretativa necessariamente posterior ao processo de análise da frase, naturalmente, nada se pode saber sobre o curso temporal do processo de compreensão em si mesmo.

Embora haja se observado uma interação significativa entre a informação sobre o número de referentes no contexto discursivo e a decisão de aposição sintática do sintagma preposicional, essa diferença na interpretação do SP poderia estar refletindo uma decisão de reanálise do processador, já que não se monitorou o processamento on-line da frase. Em outras palavras, o processador poderia haver se comprometido rapidamente com a aposição mínima, apondo o SP ao SV, evitando, assim, o SN complexo. Em um segundo passe, no entanto, antes de escrever a sua resposta, o leitor reanalisaria a decisão inicial, considerando, então, o fator pragmático, ou seja, a existência de mais de um referente possível no discurso tornaria mais plausível restringir-se o referente do SN, especificando-o pela aposição do SP.

Com o objetivo de se verificar se esse efeito registrado no estudo de questionário poderia também ser identificado já na fase inicial do *parsing* sintático, realizou-se, em seguida, um experimento on-line de leitura automonitorada, que registra os tempos médios de leitura das partes em que se dividem as frases, permitindo que se entrem hipóteses acerca do curso temporal do processamento.

Projetou-se um experimento de leitura automonitorada, em que 24 sujeitos foram solicitados a ler, da forma mais natural e rápida, duas orações segmentadas, conforme indicado pelas barras oblíquas, nos exemplos abaixo. Cada sujeito foi exposto a 16 frases experimentais, apresentadas randomicamente com 32 distratoras, totalizando 48 frases⁴. As frases experimentais distribuíam-se em quatro condições, a saber, +PB (+plausível baixa), +PA (+plausível alta), -PB (-plausível baixa) e -PA (-plausível alta).

⁴ Como de praxe em experimentos, a inclusão de sentenças distratoras ou *fillers*, em uma proporção de 2/3 do conjunto de materiais visa dificultar que os participantes venham a se tornar conscientes das questões testadas, o que poderia,

Quadro 2 – Exemplos dos materiais do estudo de leitura automonitorada

- (2a) +PB: Havia dois turistas no parque./O policial/viu o turista/com a ferida aberta.
(2b) +PA: Havia dois turistas no parque./O policial/viu o turista/com o binóculo preto.
(2c) –PB: Havia um turista no parque./O policial/viu o turista/com a ferida aberta.
(2d) –PA: Havia um turista no parque./O policial/viu o turista/com o binóculo preto.

Fonte: Elaboração própria.

Após a leitura de cada frase, cujos segmentos eram apresentados de maneira não cumulativa, pressionando-se a tecla amarela na caixa de botões⁵ acoplada ao computador *Macintosh*, seguia-se uma pergunta interpretativa sobre a frase, que devia ser respondida pressionando-se a tecla verde (sim) ou a tecla vermelha (não) na caixa de botões. O experimento pretendeu testar duas hipóteses: (a) o Princípio da Aposição Mínima, que prediz a preferência imediata pela aposição alta do SP; (b) a interferência de fatores não estruturais, tal como a pressuposição pragmática, no processamento *on-line*. A hipótese (a) seria confirmada caso a leitura do SP, apresentado no segmento 4 de cada frase experimental, fosse mais lenta nas condições em que se forçava uma leitura baixa (+PB e –PB) do que nas condições onde a aposição alta (+PA e –PA) era possível.

Isso deveria ocorrer, pois, sendo operativo em português, o Princípio da Aposição Mínima determinaria que a aposição do SP fosse feita inicialmente, como *default*, ao SV, computando-se o SN simples. Comprometendo-se inicialmente com essa análise, o leitor entraria em um *garden-path* nas frases em que se forçava a leitura baixa, precisando, então, rever a sua análise inicial. Tanto o efeito surpresa ao encontrar-se no *garden-path* quanto a revisão da decisão de aposição sintática inicial requereriam mais operações mentais do que as que seriam necessárias para processar as frases em que a aposição alta do SP era admitida, determinando o maior tempo de leitura dos SPs nas condições baixas. A hipótese (b) seria confirmada caso se detectassem diferenças significativas nos tempos de leitura dos SPs entre as condições +P e –P. Por exemplo, os SPs na condição –PB deveriam registrar tempos médios de leitura mais elevados do que os SPs na condição +PB, se a pista sobre a press uposição referencial fosse levada em conta rapidamente, assim como parece ter ocorrido na tarefa *off-line*.

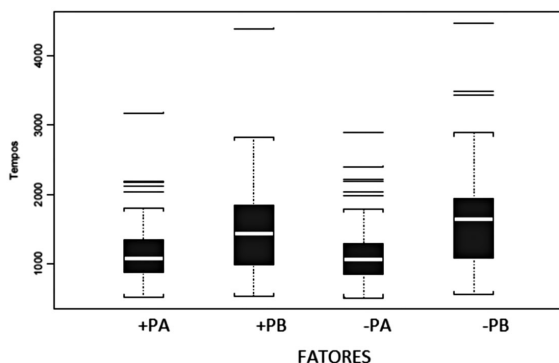
Como se pode comprovar, observando o gráfico abaixo, que indica os tempos médios de leitura dos segmentos críticos (segmento 4) para cada condição, o experimento demonstrou que o Princípio da Aposição Mínima é operativo também nesse tipo de estrutura ambígua em português. O experimento demonstrou ainda não haver interação significativa entre a informação relativa à pressuposição pragmática e à aposição sintática preferencial do SP. Note-se que as condições em que se forçou a aposição baixa

entre outros fatores, causar efeitos de saciação e influenciar os resultados, levando a erro.

⁵ Caixa de botões é a tradução do inglês *button-box*, que se refere a um aparato que permite indicar através do pressionamento de teclas os tempos de leitura ou de reação em experimentos psicolinguísticos.

apresentam os tempos de leitura mais altos, conforme predito. Os cruzamentos $-PA \times -PB$ apresentaram diferenças significativas, assim como os cruzamentos $+PA \times +PB$. Também o cruzamento de $PA (+PA \text{ e } -PA)$ e $PB (+PB \text{ e } -PB)$ revelou-se significativo, indicando um efeito principal da interação entre a aposição alta ou baixa do SP e os tempos de leitura, indicativo do efeito *garden-path* e da reanálise, conforme predito. Já os cruzamentos $-P \times +P$ não são significativos, nem com relação ao cruzamento de $-PA \times +PA$ ($p = 0,8505$), nem com relação ao cruzamento de $-PB \times +PB$ ($p = 0,1244$).

Gráfico 1 – Tempos médios de leitura do segmento crítico (segmento 4)



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 1 sugere que as frases com B (aposição baixa) têm tempos médios de leitura maiores. Uma ANOVA⁶ com um fator (cujos níveis eram os tipos de frases) mostrou um resultado significativo ($F(3,355) = 18,03, p = 0$). Isso significa que há diferenças nos tempos de leituras para cada tipo de frase. Como as frases com B (aposição baixa) apresentam um tempo de leitura maior do que as frases com A (aposição alta), examinou-se o tempo de leitura, considerando o fator com os níveis A e B, utilizando uma ANOVA 2x2. Os resultados da análise com A vs. B e plausibilidade como fatores *within subject* mostraram um efeito principal de A vs. B de ($F(1,356) = 49,62, p = 0$) com as frases A (1148,6ms) apresentando um tempo de leitura significativamente menor do que as frases B (1563,7ms). O efeito principal de plausibilidade, em contraste, não apresentou um resultado estatisticamente significativo ($F(1,356) = 1,61, p = 0,21$).

Esses resultados indicam que o efeito de pressuposição pragmática obtido no experimento *off-line* não ocorreu no *parsing* sintático, mas apenas na fase interpretativa da compreensão, sendo o *parsing* impermeável a esse tipo de informação não estrutural. Como veremos, na próxima seção, no entanto, há informações semânticas que, antecedendo uma área crítica na frase, podem, sim, influenciar tanto a sua interpretação, quanto os padrões de leitura na medida *on-line*.

⁶ ANOVA ou Análise de Variância é um teste estatístico que permite aferir a significância entre médias obtidas para variáveis independentes de um experimento, estabelecendo seus efeitos principais e suas interações.

Efeitos semânticos na leitura e interpretação do sujeito do infinitivo flexionado em Português

O relato do experimento que se segue foi traduzido e adaptado de Modesto e Maia (2017), em que se reporta estudo de rastreamento ocular da leitura de períodos contendo verbos no infinitivo flexionado em português brasileiro. Neste estudo, os autores examinam a representação sintática e as características de processamento de sujeitos nulos de orações não-finitas flexionadas em português brasileiro (PB). Após revisar a literatura sintática, sociolinguística e psicolinguística pertinente e discutir as peculiaridades diacrônicas do PB, os autores analisam os resultados obtidos no experimento de rastreamento ocular, argumentando que estes comprovam que a interpretação controlada do sujeito da infinitiva flexionada é não apenas real psicologicamente, mas também a opção preferida numa tarefa em que se compara a leitura controlada à leitura arbitrária. É exatamente a diferença entre essas duas leituras, provocadas pelo contexto anterior à oração em que se encontrava o infinitivo flexionado, que focalizaremos nesta seção.

O experimento de rastreamento ocular examinou a leitura de períodos compostos por uma oração subordinada contextualizadora, uma oração principal e uma oração final contendo uma oração com verbo no infinitivo flexionado. O objetivo do experimento foi duplo. Em primeiro lugar, os autores pretendiam investigar o efeito de contextos de controle obrigatórios sobre o processamento das frases em relação a contextos favorecendo leituras indeterminadas, arbitrárias e referenciais. Em segundo lugar, manipulou-se a concordância de número entre o sujeito e o verbo no infinitivo flexionado, para avaliar se a concordância no singular bloquearia totalmente uma leitura de controle da frase ou se uma interpretação de controle parcial ainda seria permitida.

A hipótese entretida foi a de que as latências das medidas de leitura de primeira passagem do olhar (Durações de Fixação Total) seriam mais longas nas condições de não controle do que nas condições de controle, refletindo o maior custo de processamento de não se estabelecer uma relação sintática de controle local, que deveria ser a preferência padrão na computação da sentença. Em consonância com a hipótese de que a relação de controle local deveria ser preferida como padrão no processamento de sentenças, também esperava-se que as latências das medidas regressivas para as orações subordinadas contextualizadoras deveriam ser mais longas nas condições de interpretação de não controle do que nas condições de controle, refletindo o maior custo de processos inferenciais vis-à-vis a computação de relações gramaticais locais. Prevvia-se ainda que as questões de interpretação (*off-line*), que sempre visavam o referente da categoria vazia na oração com o infinitivo flexionado (PRO), deveriam indicar preferência pela interpretação de controle nas condições experimentais de controle, em contraste com a preferência pela interpretação inferencial não controlada, nas condições de não controle, uma vez que a a medida de interpretação *off-line* deve, em princípio, ser capaz de capturar processos integrativos pós-sintáticos.

Método

Participantes

40 estudantes de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro participaram do experimento, voluntariamente, para crédito em curso. Todos eram falantes nativos de PB, com visão normal ou corrigida e sem qualquer histórico de problemas de leitura.

Materiais e Design

Um total de 16 conjuntos de frases experimentais como os ilustrados no Quadro 3, foram criados. Cada frase foi seguida imediatamente por uma questão de interpretação que investigava o referente da categoria vazia na posição de sujeito da oração com verbo no infinitivo flexionado. Exemplos das perguntas correspondentes para as frases exemplificadas no Quadro 3, são exibidos no Quadro 4. Todas as frases experimentais foram compostas por uma oração subordinada inicial seguida por uma oração principal e por uma oração com o verbo no infinitivo flexionado. Havia duas variáveis independentes cruzando-se, em um design 2x2, ou seja, a variável contexto de controle, que tinha dois níveis, controle obrigatório (O) ou nenhum controle (N) e a variável Número, que poderia ser singular (S) ou plural (P). O cruzamento dessas duas variáveis independentes, cada uma com dois níveis, gerou quatro condições: Não controle Plural (NP), Controle obrigatório plural (OP), Não controle singular (NS), Controle obrigatório singular (OS). As condições de não controle foram adicionalmente manipuladas em termos de duas subcondições: 8 frases tinham um DP referencial na oração subordinada, que potencialmente, poderia ser o controlador do PRO, na oração com o infinitivo flexionado, e outras 8 frases não incluíam tal DP referencial na oração subordinada, forçando uma interpretação exclusivamente arbitrária para o PRO.

As sentenças de controle obrigatório sempre continham, na oração subordinada inicial, um verbo cujo sujeito catafórico era o sujeito DP da oração principal. Este DP constituía um sujeito semanticamente plausível para todos os verbos na frase: o verbo da oração subordinada, o verbo da oração principal e o verbo da oração com o verbo no infinitivo flexionado. As orações não controladas, por outro lado, não deveriam permitir a possibilidade de que o sujeito da oração principal também pudesse ser o sujeito catafórico do verbo da oração subordinada anterior. As sentenças sem controle sempre apresentam um DP sujeito na oração principal, que por razões semânticas não poderiam ser o controlador da categoria vazia PRO na oração não finita. Na oração adjunta, as orações não controladas não apresentavam DP controlador semanticamente plausível ou havia um DP que, de forma plausível, poderia ser um antecedente distante para o PRO. A variável independente ‘número’ incluiu um nível em que o sujeito DP e o verbo da oração principal concordavam no plural (P) e um nível em que o sujeito DP e o verbo da oração principal concordavam no singular (S).

Os verbos das orações subordinadas, bem como os verbos no infinitivo flexionado, estavam sempre no plural. As sentenças experimentais foram distribuídas em um quadrado latino, gerando quatro versões do experimento. Além disso, outras 32 frases com diferentes tipos de estruturas foram criadas para servir como distratoras. Tanto para os itens experimentais quanto para os distratores, o comprimento da sentença foi controlado para estar dentro de uma faixa de 25 a 30 sílabas métricas. As 48 frases (16 experimentais e 32 distratoras) em cada versão foram pseudo-randomizadas para serem apresentadas em uma ordem fixa, mas sempre intercalando frases distrativas entre as sentenças experimentais e garantindo que as primeiras e as duas últimas frases nunca fossem sentenças experimentais.

Quadro 3 – Exemplos de Frases experimentais

Cond		Oração subordinada (adjunto)	Oração Principal	Oração com verbo no infinitive flexionado
N	a	Como os feridos foram achados logo	os repórteres julgaram	Terem salvo muitas vidas
	r			
P	b	Só quando os bebês foram examinados	Os cuidadores perceberam	Terem sujado as fraldas
	r			
OP		Como chegaram logo ao local da queda	Os bombeiros julgaram	Terem salvo muitas vidas
N	a	Como os feridos foram achados logo	o repórter julgou	Terem salvo muitas vidas
	r			
S	b	Só quando os bebês foram examinados	o cuidador percebeu	Terem sujado as fraldas
	r			
OS		Quem salvou muitas vidas? (A) o bombeiro (B) outras pessoas		

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 – Exemplos de Perguntas Interpretativas após cada sentença

Cond	Pergunta interpretativa	
N	a r	Quem salvou muitas vidas? (A) os repórteres (B) outras pessoas
	b	
P	r	Quem sujou as fraldas? (A) os cuidadores (B) outras pessoas
	e	
	f	
OP	Quem salvou muitas vidas?	(A) os bombeiros (B) outras pessoas
N	a r	Quem salvou muitas vidas? (A) o repórter (B) outras pessoas
	b	
S	r	Quem sujou as fraldas? (A) o cuidador (B) outras pessoas
	e	
	f	
OS	Quem salvou muitas vidas?	(A) o bombeiro (B) outras pessoas

Fonte: Elaboração própria.

Procedimentos

Um rastreador ocular TOBII TX300 monitorou os movimentos oculares dos participantes, que viam os estímulos binocularmente em um monitor de 23 polegadas a 65cm de distância. As frases foram escritas em fonte Courier New 28pt (True Type) e foram exibidas na tela em uma única linha. Antes do início do experimento, os sujeitos liam uma tela de instruções sobre como realizar o teste. As instruções pediam que lessem as frases em um ritmo muito rápido, mas tentando compreender o texto, pois seria solicitada sua resposta a uma pergunta de interpretação no final de cada frase. Ao pressionar a barra de espaço no teclado, os participantes automonitoravam a duração de cada frase na tela. Para garantir uma leitura rápida das frases, estabeleceu-se um tempo limite de 2 segundos, após o qual a frase era substituída na tela pela pergunta de interpretação. Os participantes eram, portanto, instruídos a tentar ler a frase o mais

rapidamente possível e pressionar a barra do teclado antes do tempo limite. Assim, depois de ler a frase, os sujeitos tipicamente pressionariam a barra antes do tempo limite, para chamar outra tela que continha uma pergunta com duas respostas possíveis, cada uma precedida por (A) e (B), sendo os sujeitos instruídos a pressionar a tecla marcada com (A) ou com (B) no teclado. Se os sujeitos demorassem mais do que o tempo limite para apertar a barra de espaço, a tela com a pergunta de interpretação apareceria automaticamente. Estabeleceu-se um tempo limite de 5 segundos para a tela de perguntas de interpretação.

Após as instruções, iniciava-se a fase de calibração, que consistia em pedir ao sujeito que seguisse com o olhar uma bola vermelha movendo-se ao redor da tela. Se a calibração fosse bem-sucedida, conforme indicado por uma tela após a sessão de calibração, o experimentador iniciaria uma sessão de treinamento, caso contrário, uma sessão de recalibração ocorreria. A sessão de prática consistiu em três frases que eram observadas pelo experimentador. Se o experimentador aprovasse os procedimentos do sujeito e o mesmo confirmasse que havia entendido bem as instruções e poderia fazer o experimento, o instrutor iniciava o experimento e deixava a sala. Uma sessão completa geralmente durava de 25 a 30 minutos.

Resultados e Discussão

Os resultados completos desse estudo podem ser lidos em Modesto e Maia (2017), onde se encontram também todas as análises estatísticas levadas a efeito nesse estudo. Neste artigo pretendemos focalizar especificamente nos resultados mais diretamente pertinentes para o tema que estamos discutindo, que diz respeito à influência ou não do contexto discursivo na compreensão de frases.

Foram observadas as diferenças encontradas nas durações médias de fixação entre as frases nas condições OP, OS, NP ref e NP arb, e NS arb e NS ref, exemplificadas abaixo:

- OP: Como chegaram logo ao local da queda, os bombeiros julgaram terem salvo muitas vidas
- OS: Como chegaram logo ao local da queda, o bombeiro julgou terem salvo muitas vidas
- NP ref: Quando os terroristas chegaram na base, os pilotos perceberam estarem armados.
- NP arb: Quando os dados chegaram na base, os cientistas perceberam estarem em órbita.
- NS ref: Só quando os bebês foram examinados, o cuidador percebeu terem sujado as fraldas
- NS arb: Quando o concurso foi cancelado, o candidato julgou estarem mal-intencionados.

As durações médias de fixação total e a percentagem de escolhas de controle nas questões *off-line* para essas frases encontram-se na tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Durações médias totais e percentual de escolhas de controle por condição

Cond	OP	OS	NS ref	NS arb	NP ref	NP arb
Duração	1459 ms	1550 ms	1584 ms	1667	1724	1806
Int de Cont	83%	62%	24%	29%	28%	36%

Fonte: Elaboração própria.

Este resultado nas médias das durações totais na leitura dessas frases, por condição, permitem dispô-las de acordo com a seguinte escala em ordem crescente de duração média de fixação, havendo-se obtido diferenças significativas entre essas durações, na análise estatística.

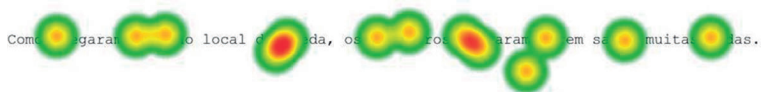
Quadro 5 – Escalonamento crescente das durações de fixação na leitura dos períodos em cada condição

OP < OS < NS ref < NS arb < NP ref < NP arb

Fonte: Elaboração própria.

Analisemos, inicialmente, essas frases com mais vagar. Como explicado acima, as frases O, de controle obrigatório sempre continham, na oração subordinada inicial, um verbo cujo sujeito catafórico era o sujeito DP da oração principal, que constituía um sujeito semanticamente plausível para todos os verbos na frase. Tendo um controlador local para a categoria vazia na posição de sujeito da oração com o infinitivo flexionado (PRO terem salvo muitas vidas), as frases OP foram as de leitura mais rápida como demonstrado no mapa de calor de uma leitura típica, na Figura 3:

Figura 3 – OP: Como chegaram logo ao local da queda, os bombeiros julgaram terem salvo muitas vidas

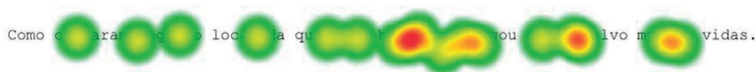


Fonte: Elaboração própria.

Ao encontrar o DP os bombeiros, o processador avalia sua pertinência referencial como sujeito de todos os verbos da frase (os bombeiros chegaram, os bombeiros julgaram e os bombeiros salvaram muitas vidas). Esta análise referencial impacta a leitura durante a sua realização, resultando em uma resolução da correferência com tempos de fixação ocular relativamente menores do que todas as demais condições. Na medida *off-line*, que procurava sondar sempre a possibilidade de interpretação de controle (os bombeiros salvaram), esta condição obtém o maior índice de interpretação de controle.

Observemos, na Figura 4, o mapa de calor de uma sentença na próxima condição, a OS.

Figura 4 – OS: Como chegaram logo ao local da queda, o bombeiro julgou terem salvo muitas vidas



Fonte: Elaboração própria.

As orações dessa condição demoram significativamente mais para serem lidas do que as de OP, pois a concordância de número é incompatível entre o DP sujeito da oração principal e o infinitivo flexionado. No entanto, o controle parcial ainda é possível e a correferência nessa condição é resolvida em tempos de leitura mais curtos do que nas condições N, em que se procura evitar a relação de controle da categoria vazia na posição de sujeito do verbo no infinitivo flexionado. A incompatibilidade de número foi destinada a bloquear a interpretação do controle local exigindo-se, portanto, uma busca visual mais exaustiva para um controlador para o PRO. Não encontrando um possível controlador local em uma frase N, os leitores devem invocar a leitura arbitrária como último recurso. De qualquer modo, esta condição obteve o segundo maior índice de interpretação de controle, ainda que parcial, na medida *off-line*.

Em NS ref, há um aumento progressivo das durações de fixação ocular na leitura das orações.

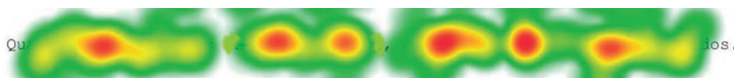
Figura 5 – NS ref: Só quando os bebês foram examinados, o cuidador percebeu terem sujado as fraldas



Fonte: Elaboração própria.

Observe-se que, nesta sentença, procurou-se bloquear a possibilidade de que o DP sujeito da oração principal (o cuidador) não possa controlar a categoria vazia na posição de sujeito do verbo no infinitivo flexionado através de recursos formais (incompatibilidade de concordância de número entre o DP o cuidador e o verbo no infinitivo flexionado no plural (* o cuidador terem), como na condição anterior. Entretanto, nesta condição colocou-se na oração subordinada um DP plausível (o bebê) para praticar a ação do infinitivo flexionado (terem sujado as fraldas), ao contrário do DP da oração principal (o cuidador) que não seria plausível para praticar esta ação. Esta manipulação de plausibilidade, que não está presente na condição OS ou na condição OP, exigiu maior tempo de fixação do que as condições anteriores, indicando que o processamento semântico se deu on-line, com consequências também para a medida interpretativa off-line, que cai significativamente em seu percentual de decisão de controle, rejeitando-se que o cuidador possa ter sujado as fraldas. Em NS arb, como indicado no mapa de calor da Figura 6, os tempos de fixação sobem ainda mais:

Figura 6 – NS arb - Quando o concurso foi cancelado, o

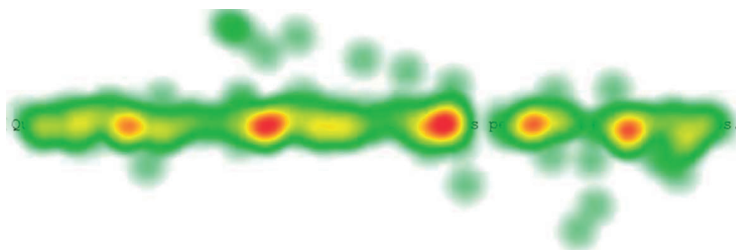


Fonte: Elaboração própria.

Nesse caso, mantém-se a incompatibilidade de concordância de número entre o DP sujeito da oração principal (o candidato) e o verbo no infinitivo flexionado plural (estarem), entretanto, ao contrário da condição NS ref, não há um antecedente plausível para controlar o verbo no infinitivo flexionado. A busca por um antecedente referencial provoca tempos ainda maiores para a resolução da correferência na frase do que nas condições anteriores. Opta-se finalmente, pela possibilidade de interpretação arbitrária (outras pessoas estavam mal-intencionadas), como indicada pela baixa percentagem de interpretação de controle nas questões interrogativas.

Na condição NP ref, a concordância entre o DP sujeito da oração principal e o verbo no infinito flexionado parece tornar a busca de um controlador local ainda mais, custosa, por ser enganosa, permitindo a busca inicial de um controlador local que é descartado porque não é semanticamente plausível. A pesquisa prossegue então para encontrar um possível controlador em outras áreas da frase, encontrando maior plausibilidade semântica no DP sujeito da oração subordinada. Novamente, tem-se aqui efeito semântico na medida on-line. A Figura 7 ilustra o mapa de calor de uma sentença NP ref.

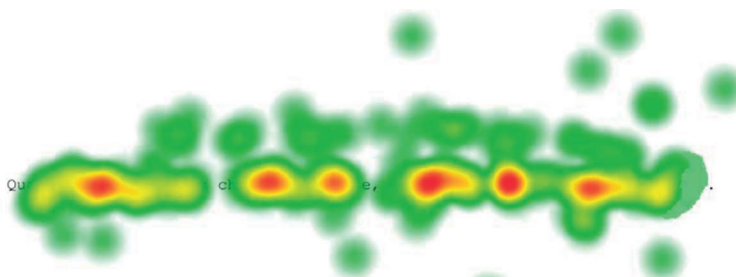
Figura 7 – NP ref: Quando os terroristas chegaram na base, os pilotos perceberam estarem armados



Fonte: Elaboração própria.

Finalmente, a Figura 8 ilustra o mapa de calor de uma sentença NP arb, que demanda as fixações médias mais longas de todas as condições, uma vez que não existe um DP semanticamente plausível na sentença que poderia ser o controlador apropriado para o PRO. A interpretação arbitrária do PRO é a mais dispendiosa, pois exige escaneamento visual intenso na busca do DP plausível, recorrendo-se à interpretação arbitrária apenas quando essa busca se revela infrutífera.

Figura 8 – NP arb: Quando os dados chegaram na base, os cientistas perceberam estarem em órbita



Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

No presente artigo, procurou-se rever o papel do contexto discursivo no processamento de frases. Foram apresentados dois experimentos com medidas *on-line* e *off-line* em que manipularam-se fatores de plausibilidade pragmática ou semântica. No primeiro experimento, observou-se que a construção da árvore sintática no processo de *parsing* não foi afetada pelas pressuposições manipuladas, que procuravam influenciar os índices de análise de aposição de um SP ao SN local e não ao SV. Os resultados

do estudo de leitura automonitorada, como se viu, não indicaram que os fatores pressuposicionais manipulados fossem acessados a tempo de influenciar a análise sintática da frase, sendo apenas na medida final, na fase interpretativa pós-*parsing*, que pôde-se detectar a influência das pressuposições anteriores à frase. No segundo estudo, por outro lado, foi possível, sim, observarem-se efeitos da referência semântica de DPs na medida *on-line*, tanto quanto na *off-line*. Como analisamos na seção anterior, a plausibilidade semântica de que um DP pudesse ser selecionado por um verbo como seu agente determinou diferenças significativas no escaneamento visual da frase, com consequente diferenças nos tempos médios de fixação ocular na leitura.

Resta, portanto, para encerrarmos este artigo, aventarmos uma possível explicação para esse aparente conflito no acesso a informações discursivas de base semântica/pragmática⁷ pelo processador sintático. Como vimos, o campo do processamento de frases tem sido balizado por modelos estruturais como a TGP, que propõe que a análise inicial da frase não seja influenciada por fatores semânticos, em contraste com modelos mais interativos que admitem influência da semântica já nos processos de análise iniciais.

Uma aferição desses modelos a partir dos dois estudos reportados nesse artigo seria inconsistente ou inconclusiva, não permitindo comprovar ou rejeitar nenhum dos dois tipos de modelos? Uma análise comparativa mais atenta dos dois experimentos aqui apresentados pode oferecer razões para avaliar essa contradição como apenas aparente, como indicamos acima. Observe-se que, no primeiro experimento, o que está em jogo é a construção da árvore sintática pelo *parser*, que oferece uma análise rápida a ser interpretada em um segundo momento mais integrativo da compreensão, quando se faz a interpretação da frase, com base, justamente na estrutura sintática composta pelo *parser*. Ora, a análise sintática inicial é comprovadamente rápida, realizada em escala de milésimos de segundo. Para obter essa rapidez, necessariamente, é preciso restringir as informações que são acessadas inicialmente, revisando posteriormente, se necessário, a análise inicial, que seria restrita às informações minimamente necessárias para a construção da árvore. Por outro lado, no segundo experimento, não há construção de árvore sintática, mas o estabelecimento de referências semânticas e de relações correferenciais. Conforme avaliado por Nicol (1988), em trabalho seminal da subárea do processamento da correferência anafórica, seria possível pensar-se que o estabelecimento de relações correferenciais seja um módulo intermediário entre a análise sintática estrutural e os processos interpretativos, na compreensão da frase. Naturalmente, para se processarem essas relações é preciso inspecionar a estrutura, avaliando-se, por exemplo licenciamentos sintáticos, como os propostos na Teoria da Ligação (CHOMSKY, 1981), mas é preciso ir além dessa inspeção estrutural, de modo a satisfazer condições de interpretabilidade da frase. Entendendo-se dessa forma a arquitetura dos processos de compreensão de linguagem, já não há razão para se acreditar que os dois experimentos sejam contraditórios: a influência do contexto

⁷ Embora a semântica e a pragmática possam ser consideradas como constituindo módulos distintos da gramática, ambas têm sido identificadas como fatores que podem estar presentes no discurso, tendo o potencial de influenciar a análise sintática.

discursivo não se faz sentir na captura *on-line* da análise sintática inicial, mas é aferida em medida *on-line*, no estabelecimento das relações referenciais e correferenciais que intermediam o processo estrutural e a fase interpretativa da compreensão das frases.

Agradecimentos

Ao CNPq e à FAPERJ.

MAIA, M. Sentence processing and discourse context. **Alfa**, São Paulo, v. 63, n.3, p.559-582, 2019.

- *ABSTRACT: The time course of the subprocesses of sentence comprehension is investigated, in order to determine if the processor is strictly syntactic in its initial analysis or if it already accesses information of semantic and discursive nature in time to influence the syntactic analysis. Two experimental studies are reviewed with speakers of Brazilian Portuguese, to assess the effects of discursive context in processing. The first revisits ambiguous Prepositional Phrases and finds effect of the previous context only in the final measures, which monitor the interpretation. The second uses the eye-tracking technique to gauge the antecedent search for the subject of clauses with a verb in the inflected infinitive, finding effect of the previous discourse both in the off-line and in the online measures. Possible reasons for the differences between the discourse effects in the two experiments are discussed.*
- *KEYWORDS: Sentence processing. Effects of discourse context. Eye-tracking.*

REFERÊNCIAS

BARILE, W.; MAIA, M. A. R. Aspectos prosódicos do QU in-situ no português brasileiro. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Porto Alegre, v. 6, p. 1-21, 2008.

BEVER, T. G. The Cognitive Basis for Linguistic Structures. In: HAYES, J. R. (ed.). **Cognition and the Development of Language**. New York: John Wiley, 1970. p.279-362.

CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

CLIFTON, C. Jr.; SPEER, S. R.; ABNEY, S. P. Parsing arguments: Phrase structure and argument structure as determinants of initial parsing decisions. **Journal of Memory and Language**, Maryland Heights, n.30, p.251-271, 1991.

FERREIRA, F.; CLIFTON, C. Jr. The Independence of Syntactic Processing. **Journal of Memory and Language**, Maryland Heights, v. 25, p. 348-368, 1986.

FRAZIER, L. **On comprehending sentences:** Syntactic parsing strategies. 1979. Thesis (Doctor in Linguistics) - University of Connecticut, Indiana University Linguistics Club, Bloomington, Indiana, 1979.

FRAZIER, L.; FODOR, J. D. The sausage machine: A new two-stage parsing model. **Cognition**, Amsterdam, n.6, p.291-325, 1978.

FRAZIER, L.; RAYNER, K. Making and correcting errors during sentence comprehension: Eye movements in the analysis of structurally ambiguous sentences. **Cognitive Psychology**, Maryland Heights, v.14, p.178-210, 1982.

HYONA, J.; LORCH, R. F. Effects of topic headings on text processing: evidence from adult readers' eye fixation patterns. **Learning and Instruction**, Oxford, UK, v.14, n.2, p.131-152, 2004.

MAIA, M. Linguística Experimental: aferindo o curso temporal e a profundidade do processamento. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.21, p.9-42, 2013.

MAIA, M. *et al.* O Processamento de concatenações sintáticas em três tipos de estruturas frasais ambíguas em português. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.4, n.1, p.13-53, 2003.

MAIA, M. A. R. Processos bottom-up e top-down no rastreamento ocular de imagens. **Veredas**, Juiz de Fora, v.2, p.8-23, 2008.

MAIA, M. A. R. **Manual de Linguística:** subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Brasília: MEC/SECAD, 2006. (Série Vias dos Saberes, 4).

MACDONALD, M. C.; PEARLMUTTER, N. J.; SEIDENBERG, M. S. The Lexical nature of syntactic ambiguity resolution. **Psychological Review**, Washington, n.101, p.676-703, 1994.

MODESTO, M.; MAIA, M. Representation and Processing of the Inflected Infinitive in Brazilian Portuguese: an eye-tracking study. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.25, p.1183-1224, 2017.

NICOL, J. **Coreference Processing during Sentence Comprehension.** 1988. Thesis (Doctor in Linguistics) - Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 1988.

RAPP, D. N.; TAYLOR, H. A. Interactive dimensions in the construction of mental representations for text. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**, Washington, n.30, p.988-1001, 2004.

ROSS, J. R. **Constraints on Variables in Syntax.** 1967. Thesis (Doctor in Philosophy) - Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 1967.

SANDERS, T. J. M.; NOORDMAN, L. G. M. The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. **Discourse Processes**, Philadelphia, v.29, n.1, p.37-60, 2000.

SNYDER, W. An experimental investigation of syntactic satiation effects. **Linguistic Inquiry**, v.31, n.3, p.575-582, 2000.

SPARKS, J. R.; RAPP, D. N. Discourse processing: Examining our everyday language experiences. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**, Oxford, n.1, p.371-381, 2010.

WOLFE, M. B. W. Memory for narrative and expository text: independent influences of semantic associations and text organization. **Journal of Experimental Psychology Learning Memory & Cognition**, Washington, v.31, p.359-364, 2005.

TRUESWELL, J. C.; TANENHAUS, M. K.; GARNSEY, S. M. Semantic influences on parsing: Use of thematic role information in syntactic ambiguity resolution. **Journal of Memory and Language**, Maryland Heights, v. 33, p. 285-318, 1994.

TRUESWELL, J. C.; TANENHAUS, M. K.; KELLO, C. Verb-specific constraints in sentence processing: Separating effects of lexical preference from garden-paths. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**, Washington, v.19, n.3, p.528-553, 1993.

Recebido em 07 de novembro de 2017

Aprovado em 14 de outubro de 2018

ANÁLISE DE INFOGRÁFICOS DA ESFERA PUBLICITÁRIA: MULTIMODALIDADE E METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL

Graziela Frainer KNOLL*
Cristiane FUZER**

- **RESUMO:** A multimodalidade, característica dos textos que reúnem dois ou mais códigos sígnicos (KRESS; van LEEUWEN, 2006) requer um enfoque que enfatize a verbo-visualidade (BRAIT, 2013) dessas composições. O objetivo deste estudo é analisar categorias da metafunção composicional (KRESS; van LEEUWEN, 2006) pela perspectiva da multimodalidade em infográficos da esfera publicitária, com a finalidade de compreender como se organizam as mensagens selecionadas que se configuram em infográficos. Para tanto, pretende-se: caracterizar os infográficos selecionados com base em categorias da metafunção composicional; compreender como os aspectos multimodais se relacionam aos aspectos funcionais nesses textos; averiguar como atuam os aspectos multimodais na produção dos sentidos. A amostra foi composta por cinco infográficos da área da publicidade selecionados a partir do *site Pinterest*. A análise multimodal dos textos será realizada a partir de categorias da metafunção composicional, da *Gramática do Design Visual* (KRESS; van LEEUWEN, 2006). A análise demonstra que não há somente um foco visual, mas um número variável de elementos multimodais que, com seus diferentes tamanhos, cores e funções comunicativas, contribuem para a criação de diferentes graus de saliência.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Multimodalidade. Metafunção composicional. Infográfico. Publicidade.

Introdução

Nos meios de comunicação, o extenso uso de imagens enfatiza a importância de compreendermos a significação das imagens no texto. A multimodalidade, característica dos textos que reúnem dois ou mais códigos sígnicos (KRESS; van LEEUWEN, 2006), tais como palavras e imagens, requer um enfoque que enfatize a verbo-visualidade (BRAIT, 2013) dessas composições. Pelo fato de a produção e a interpretação de textos multimodais integrarem um processo complexo, uma vez que abrange diferentes

* Universidade Franciscana (UFN). Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cursos de Publicidade e Propaganda e Jogos Digitais. Santa Maria – RS – Brasil. grazi.fknoll@gmail.com. ORCID: 0000- 0002-6014-2188.

** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Centro de Artes e Letras, Santa Maria – RS - Brasil. cristianefuzerufsm@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9499-6838.

modos de significação e uma multiplicidade de aspectos que compõem um universo sociocultural, são necessários estudos nesse sentido, conforme vêm ocorrendo com as perspectivas de multiletramento, a exemplo de Lemke (2010) e Rojo e Barbosa (2015) e de letramento digital, com Barton e Lee (2015).

Os estudos de multiletramento têm se mostrado fundamentais para a ressignificação do papel docente no contexto contemporâneo das novas tecnologias da informação e da comunicação, uma vez que o ensino é um processo social, e o aprendizado realiza-se conforme o sujeito interage com diferentes gêneros textuais e em diferentes práticas socioculturais. Assim, analisar gêneros textuais que fazem parte do contexto social em suas mais variadas esferas¹ é, de certa forma, inserir-se em uma perspectiva de multiletramento, com a finalidade de compreender o texto como um artefato constitutivo das relações sociais.

O objetivo deste estudo é analisar categorias da metafunção composicional² (KRESS; van LEEUWEN, 2006) pela perspectiva da multimodalidade, a saber, zonas de informação, *framing* e saliência, em infográficos da esfera publicitária, com a finalidade de compreender como se organizam as mensagens selecionadas que se configuram em infográficos. Para tanto, pretende-se: caracterizar os infográficos selecionados a partir de categorias da metafunção composicional; compreender como os aspectos multimodais se relacionam aos aspectos funcionais nesses textos; averiguar como atuam os aspectos multimodais na significação dos textos.

A amostra deste estudo qualitativo é composta por cinco infográficos da esfera publicitária, selecionados a partir de uma busca no *site Pinterest*. Como aporte teórico-metodológico, enfoca-se a multimodalidade a partir da *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (2006), que oferece categorias úteis para o estudo das linguagens em textos verbo-visuais. Assim sendo, o visual deve ser entendido não apenas como a presença de imagens em um texto, mas como um elemento composicional sobre o qual incidem aspectos formais e funcionais, ou seja, algo fundamental para a significação do texto.

A atualidade do tema é um dos fatores que justificam este estudo, pois se percebe que os infográficos têm sido cada vez mais utilizados em diferentes suportes e gêneros textuais, tanto na esfera discursiva da publicidade, quanto na esfera jornalística. Dentre estudos de infográficos no jornalismo, cabe citar: Teixeira (2007), que analisou a

¹ O conceito aqui referido de esferas da atividade humana, que são campos ou esferas de uso da linguagem, fundamenta-se em Bakhtin (2010), que menciona as esferas em vários momentos ao tratar sobre os gêneros discursivos. A partir da teoria dialógica bakhtiniana, Sobral (2009, p. 121) explica que as esferas são “regiões de recorte sociohistórico-ideológico do mundo, [...] dotadas de maior ou menor grau de estabilização a depender de seu grau de formalização ou institucionalização, no âmbito da sociedade e da história, de acordo com as conjunturas específicas”. Cada esfera tem suas particularidades quanto à produção, à recepção e à circulação de discursos, entretanto, elas não são polarizadas, estáticas ou estanques, pois uma esfera pode dialogar com outras, intercambiando características, conteúdos e modos de funcionamento, a exemplo do que ocorre com as esferas publicitária e jornalística.

² A metafunção composicional, assim apresentada por Kress e van Leeuwen (2006), consiste em uma transposição ou adaptação da metafunção textual da Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday (1985). Enquanto a metafunção textual abrange os modos de organização e composição da mensagem, com foco no texto linguístico, a metafunção composicional enfatiza os modos de organização e composição dos textos multimodais.

infografia no jornalismo científico a partir das revistas *Superinteressante* e *Saúde*; Teixeira e Rinaldi (2008), cujo estudo centrou-se na análise da seção de infográficos de um portal da *Internet*; Módolo (2007) estudou infográficos presentes em revistas brasileiras e realizou um retrospecto histórico no campo jornalístico. Estudos da multimodalidade enfocaram microcrônicas publicadas no *Jornal Zero Hora* (GEHRKE, 2015), infográficos de revistas por meio da *Gramática do Design Visual* (PAIVA, 2009) e a análise de uma charge (KNOLL, 2015).

Além disso, a relevância da abordagem teórico-metodológica utilizada na análise justifica-se pelo fato de que, considerando-se os contextos virtuais de interação, diversifica-se, cada vez mais, o repertório de gêneros textuais que integram as práticas sociais cotidianas. As mídias móveis, tais como *notebook*, *tablet* e *smartphone*, proporcionam o contato e a leitura de textos multimodais e hipermidiáticos que agregam várias linguagens. Dessa forma, ainda que a leitura de imagens seja, geralmente, empreendida de forma intuitiva pelas pessoas, persistem dificuldades na composição e na interpretação das mensagens.

O estudo da linguagem, neste caso, realiza-se como uma análise das modalidades que compõem os exemplares selecionados, em seus componentes formais e funcionais, salientando-se que a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (2006) deriva da *Gramática Sistêmico-Funcional* de Halliday (1985), teoria a partir da qual os autores elaboraram categorias de análise visual, ou seja, há uma relação direta entre os estudos da multimodalidade e os estudos linguísticos. O infográfico, como materialidade textual, é uma peça fundamentalmente gráfica e visual cuja análise será importante por oportunizar a compreensão do funcionamento da linguagem nesse gênero que tem se disseminado nos meios digitais de comunicação.

Assim, a importância deste estudo se sustenta por ser o infográfico um gênero textual que surge no jornalismo, passa às mais diversas mídias e esferas discursivas (TEIXEIRA, 2007) e é inserido, inclusive, em materiais didáticos, como recurso educacional na sala de aula, tanto presencial, quanto a distância. Também, por fornecer exemplos de aplicação da abordagem da multimodalidade a partir da *Gramática do Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (2006), à análise desses textos, geralmente lidos e produzidos sem qualquer orientação ou cuidado específico sobre suas características e seu modo de funcionamento, ou seja, sem abordar a língua como um sistema semiótico que integra uma prática social de interação. Ressalta-se, ainda, a atualidade dos estudos sobre textos específicos das redes sociais, atualidade que se justifica pela difusão das tecnologias móveis (*smartphone* e *tablets*) e pelo lançamento de vários *sites* e aplicativos de redes sociais nos últimos dez anos, como é o caso da rede social incluída nesta pesquisa, *Pinterest*, criada em 2010. As mensagens selecionadas a partir dessa rede social foram, provavelmente, produzidas especificamente para o meio³, com todas as particularidades linguísticas, imagéticas e de funcionamento que uma materialidade textual possui.

³ Inferência com base na especificidade dos textos ali publicados e compartilhados, pois a rede social tem restrições a determinados formatos e tamanhos de imagem.

Este estudo está composto pelas seções: texto e gênero textual; o infográfico como gênero textual; a metafunção composicional e a multimodalidade; metodologia; a multimodalidade nos infográficos e, por fim, as últimas considerações.

Texto e gênero textual

Em qualquer outra atividade, mas especialmente no ensino, o texto não pode ser tratado como um depósito de mensagens ou como um conjunto de elementos gramaticais (KLEIMAN, 2004), pois há uma relação duplamente constitutiva entre o texto (tecido discursivo) e o contexto social.

Segundo Bakhtin (2010, p. 307), o texto é “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento”. Assim compreendido, o texto é uma unidade de manifestação, um produto e, ao mesmo tempo, processo da criação humana (FIORIN, 2006). Por materializar discursos, o texto: é composto a partir de unidades da língua (ou de outro código sófico) e de uma linguagem convencionalmente compartilhada, mantendo relações dialógicas com textos que o antecederam.

O conjunto de categorias proposto por Kress e van Leeuwen (2006) para a análise de outras modalidades em associação com a linguagem verbal deriva da Linguística Sistêmico-Funcional, que tem como base a gramática de Halliday (1985), perspectiva também conhecida como semiótica social (*Social Semiotics*), por abranger os signos e a significação de forma intrínseca com o contexto social em que se realizam as mensagens. Por essa razão, cabe retomar o conceito de texto nessa perspectiva.

Hodge e Kress (1988) diferenciaram mensagem, texto e discurso no intuito de enfatizar a ação social, o contexto e o uso envolvidos quando se analisa a linguagem. Assim, a mensagem foi definida como “a menor forma semiótica que tem uma existência concreta”, pois tem uma fonte e um endereçamento (uma meta), “um contexto social e um propósito” (HODGE; KRESS, 1988, p. 5, tradução nossa)⁴.

Nesse sentido, conforme Hodge e Kress (1988, p. 6, tradução nossa) colocaram a partir da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985), a semiose “é o processo social pelo qual os significados são construídos e trocados nas mensagens”⁵. O texto é uma unidade semiótica maior, cuja origem latina do termo (*textus*) significa algo tecido junto, ou seja, é a materialidade formada por um conjunto de mensagens que coexistem juntas, pois operam no mesmo contexto e na mesma situação – por exemplo, a página de um jornal é um texto composto por diversas mensagens que, juntas, são processadas semioticamente pelo leitor. Já o discurso é, segundo Hodge e Kress (1988), mais amplo do que o texto, pois é o processo social do qual o texto emerge como materialidade

⁴ No original: “the smallest semiotic form that has concrete existence”, because it has a source and an address (a goal), “a social context and a purpose” (HODGE; KRESS, 1988, p. 5)

⁵ No original: “is the social process by which meanings are constructed and exchanged in messages.” (HODGE; KRESS, 1988, p. 6)

produzida. Para a semiótica social, não existe texto sem discurso, tampouco discurso sem texto, há entre ambos uma relação constitutiva.

Acrescenta-se a isso a hipermidialidade e hipertextualidade⁶ de textos que são produzidos e compartilhados por meio de dispositivos tecnológicos nas interações mediadas, e aumenta-se a complexidade das redes de significação e do fluxo comunicativo. Há textos que são produzidos e distribuídos diretamente no ciberespaço, espaço também denominado rede e que “surge da interconexão mundial dos computadores”, envolvendo não somente máquinas ou infraestrutura, “mas um oceano de informações” (LÉVY, 1999, p. 17). Juntamente com o desenvolvimento do ciberespaço, há um conjunto de técnicas, práticas sociais, interações, valores e modos de pensamento que se desenvolvem, os quais compõem a cibercultura (LÉVY, 1999). Dessa maneira, fazem parte da cibercultura os vários gêneros textuais que existem no ciberespaço.

Por ser o texto não apenas o produto material, mas uma unidade semiótica inteiramente depende da realidade das interações sociais, as diferentes linguagens não só representam significados, mas os constroem. Portanto, os gêneros são cultural e historicamente constituídos, ou seja, não podem ser pensados como algo exterior ao contexto de comunicação. Somente é compreendido como um gênero textual aquilo que os sujeitos reconhecem como tal em determinado instante sócio-histórico.

Além disso, é necessário salientar a heterogeneidade dos gêneros, decorrente do infinito potencial de interação: “os gêneros discursivos incluem toda sorte de diálogos cotidianos, bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica” (MACHADO, 2005, p. 155). Para Kress (2008), não há comunicação, senão engendrada em algum gênero textual, pois a mensagem ou o texto respondem a um fato social, que é o gênero. Nesse sentido, o “gênero é essencial em todas as tentativas de se entender o texto, seja qual for o seu modo⁷ de constituição⁸” (KRESS, 2008, p. 107, tradução nossa).

Para este trabalho, priorizou-se a perspectiva sociorretórica dos gêneros textuais, que os considera como ações sociais que: “(a) materializam uma classe de eventos; (b) compartilham propósitos comunicativos; (c) possuem traços específicos prototípicos; (d) apresentam lógica inata; e (e) determinam usos linguísticos específicos de acordo com a comunidade discursiva”, conforme explicam Pereira e Rodrigues (2009, p. 6) a respeito da sociorretórica.

Bazerman (2005) definiu os gêneros textuais como fatos (acontecimentos) sociais reconhecíveis, uma vez que se fundamentam em recorrências quanto à forma

⁶ Como Xavier (2010, p. 207) colocou, a leitura é um “processo de coprodução de sentido de textos e hipertextos”. O hipertexto é definido como a unidade “híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2010, p. 208). Nessa tecnologia de linguagem, ocorre a presença de sons, gráficos, diagramas, *hyperlinks*, tudo reunido na mesma mensagem. Assim, conforme o autor, a leitura do hipertexto requer mais do que apenas decodificação, pois envolve o percurso não linear, hiperconectado e multidimensional.

⁷ Modo, nesse caso, refere-se ao modo semiótico ou modo de representação utilizado na composição de um texto.

⁸ No original: “*genre is essential in all attempts to understand text, whatever its modal constitution*” (KRESS, 2008, p. 107).

e, principalmente, à função. Para o linguista, os gêneros “emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (BAZERMAN, 2005, p. 31). Os gêneros tipificam muito além da forma textual, pois englobam o modo como se configuram as práticas sociais e as interações, pois são os gêneros que organizam atividades e pessoas.

O fato é que cada esfera de uso da linguagem possui seu repertório mais ou menos numeroso, porém, sempre dinâmico, de gêneros textuais, que são tipificações no uso da linguagem essenciais para o estabelecimento da comunicação. Nesse sentido, o uso do infográfico na publicidade está relacionado às condições específicas e às finalidades desse campo de atividade, o que se reflete não só no seu conteúdo, mas nos recursos semióticos utilizados na sua composição.

Infográfico como gênero textual

Um dos primeiros infográficos de que se tem registro foi publicado pelo jornal londrino *The Times* em 1806, para ilustrar ou reconstituir um assassinato (PELTZER, 1993). O infográfico é, por vezes, visto como um recurso estético, um substituto às fotografias ou aos textos escritos, um texto que surge com finalidade jornalística, porém, se alastra por áreas variadas “sempre que se pretende explicar algo, de uma forma clara e, sobretudo, quando só o texto não é suficiente para fazê-lo de maneira objetiva” (TEIXEIRA, 2007, p. 112).

Conforme Módolo (2007, p. 5) assinalou, o termo infográfico originou-se do inglês *informational graphics*, que significa gráfico informativo, e dessa união entre texto e imagem surge uma mensagem “visualmente atraente para o leitor, mas com contundência de informação”. Para a autora, no entanto, o texto verbal subsidia a imagem, e não o contrário. Já para Paiva (2009), nesse modo de composição, as diferentes modalidades semióticas se integram de modo bastante proporcional, ou seja, atuam concomitantemente na produção de sentidos, o que significa que imagens ou textos verbais não são acessórios um do outro, mas recursos fundamentais à significação. Dentre os recursos gráfico-textuais utilizados, há o uso de fotografias, ilustrações, ícones e mapas, recorrendo a elementos que fazem parte da linguagem gráfica e de um contexto sociocultural (TEIXEIRA; RINALDI, 2008).

Na definição dicionarizada, o infográfico é uma “criação gráfica que utiliza recursos visuais (desenhos, fotografias, tabelas etc.), conjugados a textos curtos para apresentar informações” (RABAÇA; BARBOSA, 2002, p. 238). Dionísio (2006, p. 139) salientou que essa é uma das criações gráficas em alto crescimento no jornalismo, além de se observar que “a leitura de um gênero textual que contém infográfico pode ser realizada de várias formas”, iniciando-se pelo texto verbal, pelo texto imagético, ou pelo texto como um todo. Por ser um texto fundamentalmente informativo, o infográfico precisa ser autônomo, isto é, ser capaz de informar mesmo quando utilizado sem o apoio de qualquer outro texto, principalmente no meio eletrônico ou hipertextual, pois podem

atuar desvinculadamente (TEIXEIRA; RINALDI, 2008), podendo ser, inclusive, recontextualizados⁹.

Trata-se de um gênero textual porque, aplicando ao infográfico o conceito de Bazerman (2005) sobre os gêneros, o infográfico é um fato social reconhecível, isto é, o leitor desse texto o reconhece como um infográfico devido a recorrências no modo de composição, que *designam* semelhanças entre diferentes infográficos, bem como devido ao seu modo de funcionamento e finalidade: o infográfico une, necessariamente, texto verbal e imagem para informar, explicar ou demonstrar algo. Como Kress (2008, p. 106, tradução nossa) afirmou, o conceito de gêneros textuais não é um conceito somente linguístico, o que acontece é que foi criado por teóricos da Linguística, porém, aplica-se a “todas as formas de representação e comunicação”¹⁰, o que abrange textos constituídos somente por imagens ou pela combinação de signos linguísticos e imagens.

Considerando que os gêneros tipificam não só textos, mas práticas sociais e interativas, as situações ou práticas em que os infográficos podem se constituir também são familiares aos leitores: os infográficos figuram em jornais e revistas (como apoio a outros gêneros, como notícias e reportagens), livros didáticos, placas de aeroporto, manuais de instruções e, mais recentemente, em *sites* de redes sociais. Nesse último caso, seu uso tem se expandido pela disseminação das tecnologias de informação e comunicação (TIC), já que “essa linguagem, que dá preferência à imagem, parece encaixar-se mais adequadamente ao estilo de vida da população” (MÓDOLO, 2007, p. 4).

Além disso, um gênero textual é o que os sujeitos reconhecem como determinado gênero em um momento, na realidade das interações. Isso acontece com o infográfico, que é reconhecido devido às suas especificidades, que o diferenciam de outros textos, em um reconhecimento que se processou ao longo do tempo, conforme o infográfico passou a ser produzido e publicado na esfera jornalística e, logo em seguida, nos mais diversos contextos de uso, passando a integrar o repertório de gêneros de cada sociedade. Uma das principais especificidades desse gênero, além de seu propósito de comunicação, é a união existente entre texto verbal e imagem, que pode ser explicada a partir do conceito de multimodalidade.

Multimodalidade

Desde a infância, as pessoas são incentivadas a desenhar, muito antes de escrever. Os textos utilizados na escola, geralmente, são ilustrados, como forma de apoio ou acessório ao texto verbal ou, inclusive, como recurso predominante nos anos iniciais. Conforme Kress e van Leeuwen (2006), entretanto, nessas situações, as imagens são

⁹ Recontextualização significa retirar um texto do seu contexto de produção primário e reinseri-lo em um contexto secundário, por uma articulação entre práticas sociais (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2011). Por exemplo, é uma prática de recontextualização retirar uma imagem da rede social *Pinterest* e levá-la para uma sala de aula, para um *blog* na *Internet* ou para um livro didático.

¹⁰ No original: “*all forms of representation and communication*” (KRESS, 2008, p. 106)

vistas como forma de expressão, mais do que propriamente como comunicação. Uma imagem deve ser considerada pelo que realmente é: um sistema semiótico que comunica significados e que funciona de modo autônomo como imagem ou em relação com um texto verbal, em consonância, complemento, apoio, contraste, repúdio ou reafirmação, por exemplo, do que está verbalmente expresso.

Houve uma época em que, por limitações dos próprios meios de comunicação e processos de produção, ao se falar em linguagem, subentendia-se tratar-se da linguagem verbal. Isso contrasta com a contemporaneidade, em que uma multiplicidade de recursos semióticos está não somente à disposição, mas também em foco (KRESS; van LEEUWEN, 2001). A multimodalidade foi definida por Kress e van Leeuwen (2006) como a característica dos textos que utilizam mais de um código semiótico, tais como palavras e imagens (estáticas ou em movimento). Acrescenta-se a isso o fato de que, na atualidade, “escrever é por si só uma forma de comunicação visual”¹¹, haja vista a tipografia e as cores utilizadas (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 17, tradução nossa). Trata-se de entender a relevância que formas, ícones, desenhos, fotografias, molduras, saturações e cores, entre outros elementos visuais, têm para a significação de um texto.

Diante das tecnologias da informação e da comunicação e do alcance que as novas mídias têm, não há como restringir-se à análise e à leitura de textos escritos, razão pela qual o letramento multimodal (ou multiletramento) tem sido motivado (KRESS; van LEEUWEN, 2001, 2006; KRESS, 2008; ROJO; BARBOSA, 2015). Segundo Lemke (2010), “um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sígnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular”. Dessa forma, cada gênero textual requer diferentes habilidades, tanto para sua compreensão, quanto para sua produção.

A teoria da multimodalidade se insere no campo da semiótica social, que estuda as trocas de mensagens de maneira vinculada com o contexto. Hodge e Kress (1988, p. 261, tradução nossa) explicaram que “a semiótica social focaliza, em primeiro lugar, a semiose humana como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos”¹² e, salientam, interessam a essa vertente todos os sistemas semióticos possíveis. A escolha dos signos e a construção dos textos são movidas por propósitos específicos, comunicativos.

Com a *Gramática do Design Visual*, Kress e van Leeuwen (2006) forneceram aos estudos da linguagem um conjunto de categorias e opções de análise de textos multimodais. Essa gramática tem como base a *Gramática Sistêmico-Funcional*, ou seja, subjacente àquele instrumento de análise, estão as três metafunções (significados) que organizam a linguagem funcionalmente, propostas por Halliday (1985): as metafunções ideacional, interpessoal e textual. Considera-se, assim, que “as diferentes redes

¹¹ No original: “writing is in itself a form of visual communication”, given the typography and colors used (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 17)

¹² No original: “social semiotics focuses, in the first place, on human semiotics as an inherently social phenomenon in its origins, functions, contexts and effects”. (HODGE; KRESS, 1988, p. 261)

sistêmicas codificam diferentes espécies de significado que se ligam às diferentes funções da linguagem. A gramática, portanto, organiza as opções [de escolha]”, segundo observaram Figueiredo-Gomes e Souza (2013, p. 288) a respeito da teoria de Halliday (1985).

A metafunção ideacional refere-se ao modo como se organizam as experiências de mundo na linguagem; a metafunção interpessoal abrange o modo como os participantes da interação se relacionam socialmente por meio da linguagem (as formas de aproximação ou afastamento em relação ao leitor, por exemplo); já a metafunção textual corresponde aos modos de organização do texto (HALLIDAY, 1985). Kress e van Leeuwen (2006) trataram essas metafunções como representacional, interativa e composicional, respectivamente.

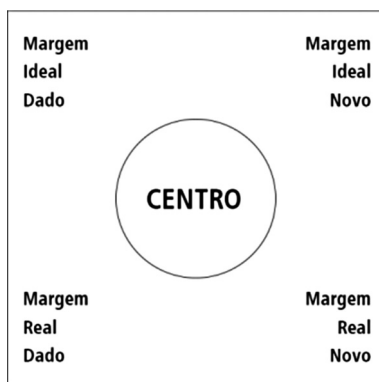
Os significados, nos textos, são construídos simultaneamente por essas três funções. Porém, conforme as particularidades do texto e do gênero textual analisado, uma função pode predominar sobre as outras. Neste estudo, pela delimitação da pesquisa e por uma leitura prévia dos infográficos, a análise será centrada na metafunção composicional da linguagem.

A metafunção composicional da linguagem

Na metafunção composicional da linguagem, Kress e van Leeuwen (2006) localizaram categorias como zonas de informação, *framing* e saliência.

As zonas da imagem determinam o valor da informação, ou seja, o modo como os elementos estão posicionados e distribuídos no *layout*¹³ já constitui uma forma de produzir significados. As zonas podem ser: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem (Figura 1).

Figura 1 – Zonas da informação.



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 197, tradução nossa).

¹³ *Layout* é o arranjo visual de uma peça gráfica (RABAÇA; BARBOSA, 2002).

Conforme o diagrama, o lado esquerdo do texto multimodal, geralmente, contém as informações já conhecidas pelos leitores, o dado, enquanto o lado direito apresenta o elemento novo, portanto, é a zona de maior destaque em relação à primeira. O elemento localizado no centro do texto multimodal é o elemento central, já quando localizado nas margens, o elemento é marginal. Além disso, há os eixos inferior e superior: localizado no topo do texto, o elemento é o ideal (essencialmente, uma informação idealizada ou generalizada e, também, a parte mais saliente), ao passo que, localizado na parte inferior, o elemento é o real, que costuma ter valor informativo mais específico ou prático do que o ideal (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

Já o *framing* refere-se ao enquadramento, isso é, ao uso de molduras ou linhas que conectam ou desconectam determinados elementos da imagem, criando significados de pertencimento ou não pertencimento entre as informações. A moldura ajuda a atribuir valor à informação, ou seja, os elementos organizados por molduras podem se diferenciar dos demais, assim como pode ser estabelecida uma unidade entre os elementos agrupados, destacando-se em maior ou menor grau de outros elementos, conforme a saliência (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

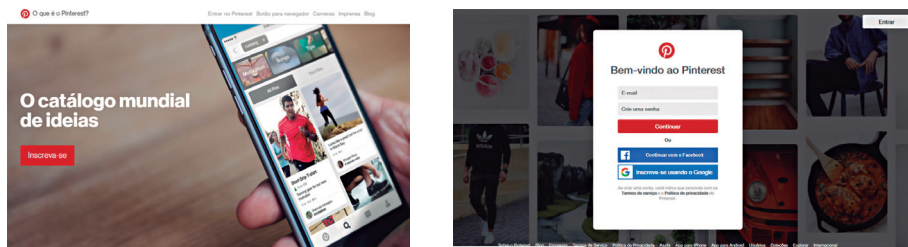
Já a saliência tem relação com o peso visual dos elementos no *layout*, pois se deriva de uma complexa interação entre fatores, como: tamanho relativo dos elementos, nitidez do foco, contraste de tons, contraste de cores, localização dos elementos na peça, perspectiva e fatores culturais – como o uso de um símbolo culturalmente valioso (van LEEUWEN, 2006).

Método da pesquisa

Após a delimitação do tema, a pesquisa iniciou-se pela definição do universo de análise, o *Pinterest*, um *site* de rede social que existe desde 2010, criado nos Estados Unidos. Atualmente, é uma rede social onde as pessoas de vários lugares do mundo coletam, organizam, publicam e compartilham conteúdos dos mais variados temas e interesses. Os conteúdos publicados, chamados de *pins*, são necessariamente imagéticos: imagens, fotografias, diagramas, gráficos, infográficos, mapas e ilustrações. Os formatos de imagem suportados pelo *site* incluem imagem estática (PNG, JPG ou JPEG) e imagem com movimento (GIF). Os participantes ou usuários são quaisquer pessoas que se inscrevam gratuitamente na rede social, mediante computador ou aplicativo mobile (*smartphone* ou *tablet*). É dessa forma que as pessoas passam a seguir outros usuários e a publicar, republicar, salvar e comentar *pins* públicos de outros participantes. Todos os textos disponíveis para visualização no *site* podem ser encontrados mediante busca ou pesquisa no sistema. No *site*, aparece o perfil de quem publicou o conteúdo, que são, geralmente, pessoas comuns identificadas por nome ou por apelido, empresas, escritórios de *design*, personalidades conhecidas nas redes sociais (por exemplo, *blogueiros*), enfim, qualquer pessoa física ou não que tenha se inscrito no *site*. Contudo, não há como identificar a fonte primária de produção dos conteúdos.

O funcionamento dessa rede social é semelhante a um mural ou painel de ideias (por essa razão, todo usuário tem um *board*) sobre diferentes assuntos, tais como: profissões, exercícios, decoração, *design*, faça em casa (*Do it yourself - DIY*), receitas, moda, educação, entre outros. Em uma tela inicial, o *Pinterest* define-se como “o catálogo mundial de ideias” (Figura 2).

Figura 2 – Telas de acesso



Fonte: Imagens de captura de tela. Disponível em: <<https://br.Pinterest.com/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

Os *sites* de redes sociais possibilitam diferentes mecanismos de resposta, tais como curtir, compartilhar, reagir, comentar. Como afirmam Rojo e Barbosa (2015, p. 123), “essas publicações/respostas também podem ser multimodais: podem misturar diferentes linguagens (para além da verbal, vídeos, áudios, imagens de diferentes tipos, estáticas ou em movimento etc.)”. Trata-se, dessa maneira, de um universo contemporâneo profícuo para a análise de textos multimodais e, inclusive, hipertextuais.

Para esta pesquisa, foram inseridos simultaneamente, no *site* da rede social *Pinterest*, no campo de busca, os vocábulos “infográfico” e “publicidade”, no mês de maio de 2017. Dessa maneira, surgiram incontáveis¹⁴ publicações de usuários da rede social. Para fins de inclusão, foram estabelecidos os seguintes critérios: i) que contivessem, no seu título ou subtítulo, os termos “publicidade”, “*design*”, “marca” ou “consumidor”¹⁵; ii) que estivessem escritos na Língua Portuguesa do Brasil; iii) que tivessem textos legíveis (resolução de imagem suficiente para a leitura). Foram incluídos na seleção os cinco primeiros infográficos que se encaixaram nesses critérios (conferir os cinco textos no Anexo), seguindo a ordem mostrada no retorno dos resultados da busca, e descartados os infográficos que não se encaixaram em algum dos critérios (Quadro 1).

¹⁴ Incontáveis porque o *site* não oferece a visualização do número de textos obtidos por meio da busca.

¹⁵ Dessa forma, evitou-se que imagens, possivelmente, categorizadas de forma equivocada como conteúdos da esfera publicitária entrassem no *corpus* de análise.

Quadro 1 – Corpus da pesquisa

Leg.	Título/subtítulo
C1	“A história da publicidade”
C2	“O que é branding: a personalidade da sua marca”
C3	“Infográfico – <i>design</i> impresso x <i>design</i> digital”
C4	“10 tipos de conteúdos visuais incríveis que sua marca deveria estar criando agora mesmo”
C5	“Neuromarketing: 6 características do cérebro inconsciente do consumidor”

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa qualitativa iniciou pelo método exploratório, com o aprofundamento teórico sobre o conceito de infográfico e das categorias da multimodalidade. Em seguida, passou-se ao método descritivo e interpretativo, sendo realizada a análise multimodal dos textos e, por fim, interpretados os resultados. Na análise, consideraram-se as especificidades formais e funcionais do infográfico e do hipertexto, já que o meio de veiculação dos infográficos coletados é um suporte virtual, isto é, uma mídia social em que são publicados e compartilhados conteúdos nos mais diversos gêneros textuais.

A multimodalidade foi analisada a partir da *Gramática do Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (2006), que oferece um instrumental relevante para este estudo. Tendo em vista os objetivos propostos, o recorte da pesquisa centrou-se na metafunção composicional da linguagem, isto é, o uso da linguagem na organização do texto. Para Kress e van Leeuwen (2006), a análise de textos multimodais integrados, isto é, textos em que a significação ocorre por meio de dois modos semióticos concomitantemente, como no caso do infográfico, ocorre mediante três sistemas: a) zonas de informação; b) *framing* (enquadramento); c) saliência, conforme demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias selecionadas para análise

METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL	
Zonas de informação	Relações entre as zonas: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem.
<i>Framing</i>	Molduras, linhas, relações entre o espaço negativo e positivo, continuidade e descontinuidade nas cores.
Saliência	Hierarquia das informações: que elementos se destacam em importância visualmente?

Fonte: Elaboração própria a partir de Kress e van Leeuwen (2006).

Além disso, foi considerada como categoria analítica a linearidade e não-linearidade do texto conforme Kress e van Leeuwen (2006). As possibilidades de percurso de leitura são estabelecidas pelas características citadas e, sobretudo, pela hierarquia da informação. Essa categoria também foi interpretada à luz do conceito de hipertexto, com base em Lévy (1999) e Xavier (2010).

Os procedimentos de análise do *corpus* podem ser sistematizados da seguinte forma: a) leitura prévia dos infográficos; b) observações quanto à finalidade de cada infográfico; c) identificação e descrição das categorias multimodais da metafunção composicional; d) ponderações sobre a linearidade e não-linearidade do texto; e) interpretação dos resultados.

A multimodalidade nos infográficos

Esta seção apresenta e discute os resultados na análise multimodal dos infográficos, a qual iniciou por meio do levantamento de informações a respeito do contexto de publicação dos textos. Sobre o contexto de publicação, além do que já foi exposto sobre o *site Pinterest*, acrescenta-se que são infográficos que estão disponíveis para acesso de qualquer pessoa inscrita nessa rede social. Porém, como os textos verbais estão escritos em Língua Portuguesa do Brasil, esse alcance se restringe, possivelmente, aos indivíduos que entendem ou compartilham, pelo menos em algum nível, essa língua. Além disso, como os *pins* podem ser salvos na própria rede social, virtualmente, ou no dispositivo (*notebook*, *tablet* ou *smartphone*) do usuário, são textos que podem, a qualquer momento, ser recontextualizados, ou seja, levados para outro contexto de uso da linguagem, inclusive para a sala de aula, como objetos educacionais ou recursos multimodais, por exemplo. A rede social, nesse sentido, funciona como um espaço de interação entre usuários por meio dos textos, comentários e *pins* salvos e, ao mesmo, como um repositório de objetos.

A função dos infográficos da esfera publicitária selecionados corresponde à síntese, por meio de recursos verbais e visuais, de conteúdos relacionados à esfera publicitária: C1 resume, em uma linha do tempo, a história da publicidade; C2 esclarece o conceito de *branding*; C3 faz distinções entre *design* impresso e *design* digital; C4 elenca 10 tipos de conteúdos visuais em que as marcas podem investir; e C5 apresenta seis definições de neuromarketing que sintetizam a mente do consumidor (Figura 3).

Figura 3 – Infográficos (C1 a C5)



Fonte: Pinterest. Disponível em: <<https://br.Pinterest.com/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

Dentre as características multimodais, observou-se que todos apresentam imagens e textos verbais, com variações na quantidade de informação visual ou verbal de um texto para outro. É variável, também, o formato dos infográficos, com a ressalva de que, dos cinco, quatro (C1, C2, C3 e C4) apresentam a altura bem maior em relação à largura. Isso afeta o modo de leitura desses textos e tem relação com a mídia e a rede social em que estão inseridos: a *Internet*, quando acessada de dispositivos móveis (*smartphone* e *tablet*), apresenta navegação (deslocamento feito pelo usuário ao movimentar a página ou o texto) verticalizada. Em se tratando do aplicativo do *Pinterest* para dispositivos móveis, a verticalização dos textos é frequente, já que o deslocamento possível para o texto é de cima para baixo, e vice-versa. Isso demonstra como as características do contexto e da mídia utilizada na produção, na publicação e na leitura dos infográficos têm seus efeitos sobre a multimodalidade.

Passando-se às categorias da metafunção composicional, foi analisado o valor da informação a partir do dado e do novo. Em C1, por exemplo, logo abaixo do título, o ano 2000 a.c. foi apresentado no lado esquerdo como o dado, enquanto o ano 2011¹⁶, à direita, é o novo, o que condiz com o valor da informação segundo Kress e van Leeuwen (2006): o que é informação já anterior ou conhecida está na posição de dado, e o que é informação mais recente ou atualizada está na posição de novo. Também, a pergunta “O que é publicidade?” se localiza no lado do dado, e a informação nova, isto é, a resposta à questão se localiza no novo. Já nos acontecimentos que compõem a linha do tempo, a organização do dado e do novo se modifica conforme muda a posição do ícone visual e do ano: em uma linha, o ícone e o ano estão à direita, enquanto o acontecimento informado está à esquerda; já na linha seguinte, a organização se inverte, com ícone e ano à esquerda e acontecimento à direita. Rompeu-se, dessa forma, a expectativa do leitor. Ao mesmo tempo, foi favorecido o equilíbrio visual do texto multimodal, pois haveria polos com pesos diferentes se os ícones visuais se concentrassem apenas de um lado, e os textos verbais do outro (Figura 4).

¹⁶ Como a linha do tempo vai até o ano 2011, subentende-se que esse foi o ano de produção do infográfico C1.

Figura 4 – Exemplo do dado e do novo em C1



Fonte: Disponível em: <https://br.Pinterest.com/>. Acesso em: 20 maio 2017.

O infográfico C3 também apresenta uma divisão entre o dado e o novo, isto é, entre os lados esquerdo e direito da peça que se vinculam aos significados do texto: como dado, são apresentadas as características do *design* impresso, e como novo são apresentadas as características do *design* digital, muito mais recente (a novidade) em relação ao impresso. Em C2 e C4, foram encontradas poucas ocorrências relevantes das relações entre lado esquerdo e lado direito da peça, pois as mensagens utilizaram uma estrutura mais orientada para o sentido vertical (ideal e real).

O infográfico C5 (Figura 5) diferencia-se dos outros infográficos no modo de organização do valor da informação, pois utiliza, sobretudo, o sistema centro-margens, que possibilita o modo de leitura orbital. No centro do texto, está a ilustração de um cérebro humano e, a partir dessa imagem, com o apoio de uma estrutura de *framing*, são colocadas as informações verbais nas margens. A representação visual do cérebro na posição de maior valor informativo nessa peça contribui para chamar a atenção do leitor para o tópico textual. O centro do texto é o cérebro, e dessa representação partem as informações secundárias, ou seja, suas seis características.

Figura 5 – Exemplo de centro-margem em C5



Fonte: Disponível em: <https://br.Pinterest.com/>. Acesso em: 20 maio 2017.

Analisando-se os eixos inferior e superior, observou-se que, nas cinco peças, localizados no topo de cada infográfico, estão o título e, quando existente, o subtítulo. O valor dessa informação na posição de ideal é maior do que o valor da informação localizada na parte inferior dos textos, o real (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Na posição do real, em C1, há a exclamação imperativa “Fique atento!”, a assinatura de quem fez a peça e endereço do blog que a traduziu para o português; em C2, fontes de referências utilizadas, acompanhadas de um conjunto de ícones que formam uma mesa de trabalho; em C3, há a pergunta “Quer interagir com a versão gráfica deste material? Imprima o infográfico no link abaixo”, seguida pelo logotipo de quem fez a peça; em C4, o nome de quem o criou, logotipo e endereço eletrônico; em C5, a questão “Quer saber mais sobre [...]” e os endereços eletrônicos de quem assinou o texto.

Na posição intermediária, isto é, entre o ideal e o real, localizam-se as informações que compõem o conteúdo multimodal propriamente dito dos infográficos (textos verbais e imagens que se relacionam ao tópico). Do ponto de vista do significado do ideal-real, as informações localizadas na parte inferior dos infográficos são, como Kress e van Leeuwen (2006) preconizaram, mais ligadas a uma função prática: nesse caso, as referências consultadas, as assinaturas de autoria ou, ainda, o convite e endereço para que sejam acessadas mais informações.

Quanto ao *framing*, em C1, há molduras do tipo caixa de texto enquadrando subtítulos e blocos de texto verbal. As caixas estão diferenciadas por cores e têm formato equivalente para informações de mesma categoria (para o período pré-industrial, foi utilizada a cor roxa, já para o século XIX foi utilizada a cor vermelha, por exemplo),

ou seja, a escolha de cores e molduras foi feita no sentido de organizar ou categorizar o conteúdo da mensagem. O *framing* enquadra os fatos marcantes em cada época, reforçando a ideia de uma linha do tempo. Em C2, o *framing* ocorreu por meio das caixas com preenchimentos (fundos) de cores diferentes para cada categoria de informações, e identificou-se o uso de linhas indicativas para categorizar informações e conectar pequenos blocos de texto verbal a imagens com significado simbólico – missão aponta para a cabeça do homem representado, visão aponta para um de seus olhos, posicionamento aponta para a boca, e essência aponta para o seu peito ou coração (Figura 6). Em C3, há o uso da mesma estratégia, isto é, caixas de cores diferentes para cada informação, com a diferença de que há uso de outras molduras organizadoras e linhas conectoras dentro da própria caixa de cor, conforme a Figura 6 mostra (chaves, molduras retangulares e circulares e linhas pontilhadas). A função desse recurso no infográfico é organizar e segmentar as informações, especialmente aquelas colocadas lado a lado, para confrontá-las, reforçando as comparações e distinções entre o *design* impresso e o *design* digital.

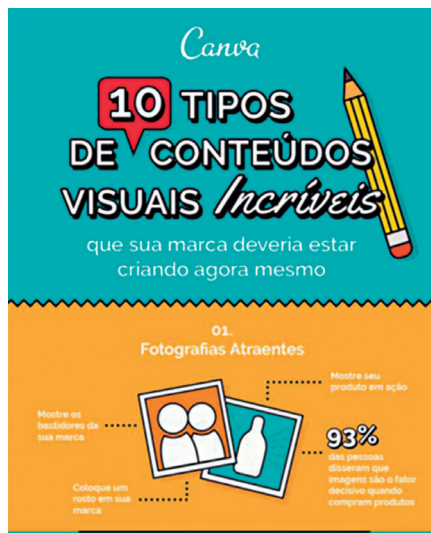
Figura 6 – Exemplo de *framing* em C2 (esq.) e C3 (dir.)



Fonte: Disponível em: <https://br.Pinterest.com/>. Acesso em: 20 maio 2017.

O infográfico C4 utiliza o mesmo recurso de *framing* que C3 e C2: fundos de cores diferentes (alternância de cores) para categorias diferentes de informação e linhas para separação e conexão de elementos. Nesse caso, as linhas conectam ícones visuais e textos verbais (Figura 7), ratificando o objetivo informativo e demonstrativo do texto, de indicar tipos de conteúdos visuais para a marca.

Figura 7 – Exemplo de *framing* em C4 (esq.)



Fonte: Disponível em: <https://br.Pinterest.com/>. Acesso em: 20 maio 2017.

Já C5, tem o *framing* presente em uma linha vertical que separa ícone visual de título e subtítulo, bem como em um retângulo preto utilizado como fundo organizador para o texto de um anúncio na parte inferior. Contudo, o enquadramento que segmenta cada uma das seis características do cérebro do consumidor tem um formato diferente em relação aos outros exemplares analisados, pois tem forma indefinida: trata-se de uma pincelada ou uma mancha que funciona como fundo para os blocos de texto verbal. Além disso, as pinceladas estão em cores diferentes para cada informação, o que contribui para a diferenciação das características informadas. Esse formato fluido de enquadramento se vincula ao tópico textual: neuromarketing e a mente do consumidor.

Na saliência, que corresponde ao peso visual dos elementos no *layout*, encontraram-se as ocorrências indicadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Saliência nos infográficos

	ELEMENTOS (verbais ou imagéticos)	SALIÊNCIA
C1	Título e subtítulos	Tamanho maior do que os outros blocos de texto verbal, tipografia, posição superior (ideal).
	Ícones e ilustrações	Coloridos e em tamanho (altura) maior do que o <i>framing</i> de texto.
	Anos	Tipografia diferente e maior do que a dos blocos de texto.
C2	Título e subtítulos	Tamanho maior do que os outros blocos de texto verbal, tipografia, posição superior (ideal).
	Personagem – ser humano masculino	Tamanho maior do que os outros blocos de texto verbal, posição centralizada e superior no infográfico, contraste de cores com o fundo uniforme (a figura volta a repetir-se em outro enquadramento na peça).
	Ícone de coração sorrindo	Tamanho maior do que os outros blocos de texto verbal, cor vermelha, posição centralizada e o fato de ser um elemento não só icônico, mas simbólico (fator cultural).
	Número 10 (numeral)	Tamanho, cor e posição centralizada.
	Marcas de produtos	Tamanho maior do que outros elementos visuais, cores que contrastam com o fundo uniforme e o fato de já serem imagens reconhecidas pelo leitor brasileiro (fator cultural).
C3	Título e subtítulos	Tamanho maior do que os outros blocos de texto verbal, tipografia, posição superior (ideal).
	Informação visual duplamente emoldurada (símbolo de <i>versus</i> – X – e ícones que constam dentro de retângulos e círculos)	Alto contraste de cores entre fundo e texto verbal e imagens.
	Ícones visuais que se deslocam na peça	Uso de imagem do tipo GIF, que se movimenta conforme o leitor passa o cursor sobre a tela, destaca-se em relação aos elementos estáticos do infográfico.

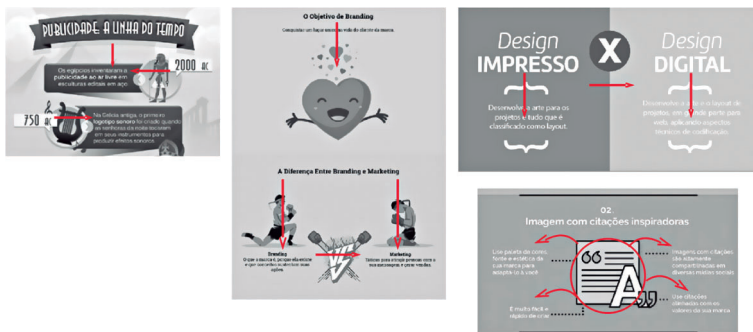
	ELEMENTOS (verbais ou imagéticos)	SALIÊNCIA
C4	Título e subtítulos	Tamanho maior do que os outros blocos de texto verbal, tipografia, posição superior (ideal).
	Ilustração de lápis	Tamanho maior do que outros elementos da peça, cor e posição superior (ideal).
	Conjuntos de ícones visuais em cada <i>framing</i>	Tamanho maior do que os outros blocos de texto verbal, posição centralizada e cores.
	Porcentagens em cada <i>framing</i>	Tipografia diferente do restante do texto verbal, tamanho, cor e efeito de sombra.
C5	Título e subtítulos	Tamanho maior do que os outros blocos de texto verbal.
	Ilustração do cérebro	Posição central e tamanho maior do que das outras ilustrações.
	Ilustrações para cada característica	Saliência secundária, pela posição marginal, pelos tons claros que contrastam com o fundo e com o <i>framing</i> , pelo uso de imagens culturalmente reconhecíveis.

Fonte: Elaboração própria.

A seleção desses elementos para se destacarem perante outros no interior do texto pode ser explicada pela necessidade de se estabelecer uma hierarquia visual que indique pontos de maior atração na mensagem multimodal. São esses pontos que contribuem para estabelecer, dentro do possível, um percurso de leitura.

Os percursos de leitura dos infográficos C1, C2, C3 e C4 são, em um primeiro momento, verticais, ou seja, o infográfico é lido de cima para baixo. Em um segundo momento, considerando-se cada enquadramento nas peças que apresentam *framing*, como uma unidade de sentido, tem-se diferentes percursos de leitura que se estabelecem pela posição dos elementos verbais e imagéticos, ora no sentido dado-novo, ora no sentido ideal-real, ou ainda, do centro para as margens. Nos enquadramentos, foram apontados os percursos de leitura, conforme Figura 8.

Figura 8 – Detalhes de C1, C2, C3 (da esq. para a dir.) e C4 (abaixo)¹⁷



Fonte: Elaboração própria.

O caso do infográfico C5 diferencia-se dos anteriores, fato que já se observa na imagem, menos vertical (ou menos alta) do que os outros exemplares – a exceção é C4, em que se observa um percurso de leitura do centro para as margens, semelhante a C5. Além de possuir um formato mais harmônico do ponto de vista da relação entre largura e altura, C5 se organiza sobre o sistema centro-margem, descrito por Kress e van Leeuwen (2006). Por essa razão, sua leitura ocorre com um percurso particular: do centro para as margens. Também, verificou-se que, uma vez que foram lidos título e subtítulo, e foi visualizada a figura central, não importa qual elemento marginal será lido primeiro, pois não há uma sequência requerida para a compreensão da mensagem (Figura 9).

Figura 9 – Percurso de leitura em C5¹⁸



Fonte: Elaboração própria.

¹⁷ Para evidenciar o percurso, os infográficos foram colocados em cinza.

¹⁸ Para evidenciar o percurso, os infográficos foram colocados em cinza.

Também, o peso visual dos elementos contribui para estabelecer se a função das imagens é apoiar um texto verbal ou centralizar a informação principal e, no sentido reverso, ter o texto verbal como seu apoio. Em outras palavras, com base nos elementos mais salientes, pode ser percebido o papel das imagens nesses infográficos. Dentre o que se constatou com a análise dos textos, apontou-se que os títulos verbais sempre estão salientes. Quando há imagem associada proximamente ao título, essa imagem também possui saliência. As imagens (predominantemente ilustrações, ícones e alguns símbolos) possuem saliência, porém, não são autoexplicativas, porque requerem o texto verbal para construir a mensagem e agregar sentido. Em outras palavras, os infográficos da amostra analisada não funcionam sem uma das suas modalidades, pois se trata de um recurso multimodal em que o componente verbal e o componente imagético se apoiam mutuamente. Da mesma forma, sem ícones, ilustrações, símbolos e, principalmente, sem o recurso do *framing* (enquadramento), não existiria infográfico, mas, sim, um texto verbal linear.

Considerações finais

A análise multimodal une categorias úteis para descrever as imagens e o seu modo de funcionamento quando combinadas com textos verbais. Das categorias propostas na *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen, foram investigadas aquelas relacionadas com a metafunção composicional da linguagem: zonas da informação (valor); *framing* e saliência. Quanto às zonas da informação, verificou-se que, na amostra de textos analisados, há recorrências quanto à divisão entre o dado e o novo e o ideal e o real em quase todos os infográficos. Nesse sentido, destacou-se um infográfico que apresentou predomínio do sistema centro-margens. Já em relação ao *framing*, detectou-se a sua importância fundamental para categorizar, classificar e, inclusive, hierarquizar as informações nas mensagens. A saliência, por sua vez, ocorre pela combinação de diversos elementos multimodais, tais como: tamanhos, cores, texturas, posição na peça, fatores culturais associados às imagens, entre outros.

O processo de leitura não linear do infográfico da esfera publicitária, por ser esse um gênero textual que, publicado no ciberespaço, passa a ser um hipertexto que integra a cibercultura, torna a leitura desse texto “*self-service*”, como bem define Xavier (2010). Nos infográficos analisados, não há somente um foco, mas um número variável de elementos multimodais que, juntos em uma configuração visual, adquirem diferentes tamanhos, cores e funções comunicativas, que contribuem para a criação de diferentes graus de saliência. A partir dos significantes que mais se destacam nas peças, a leitura é efetuada, produzindo-se significados.

Os percursos de leitura dos textos são predominantes no sentido vertical, de cima para baixo, o que foi explicado devido à mídia ou ao dispositivo tecnológico em que são, geralmente, consumidos, isto é, o aplicativo acessado por meio do *smartphone*. Diferencia-se, nesse sentido, o infográfico cujo percurso de leitura é orbital e cujo

formato tem menos altura do que os outros textos, afinal, esse texto pode ser acessado e lido sem o deslocamento da página ou tela pelo leitor, tanto no *smartphone*, quanto no computador.

Por fim, como perspectiva para um estudo próximo, pretende-se desenvolver a análise das outras metafunções da linguagem, assim como há possibilidade de ampliação do *corpus* de estudo.

KNOLL, G.; FUZER, C. Analysis of infographics of the advertising sphere: multimodality and compositional metafunction. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.3, p.583-608, 2019.

- *ABSTRACT: Multimodality, which is characteristic of texts that gather two or more semiotic codes (KRESS; van LEEUWEN, 2006), requires an approach that emphasizes the verbal-visuality (BRAIT, 2013) of these compositions. The aim of this study is to analyze categories of the compositional metafunction (KRESS; van LEEUWEN, 2006) from the perspective of multimodality in infographics of the advertising sphere, with the purpose of understanding how the selected messages, configured in infographics, are organized. In order to do so, it is necessary to: (i) characterize the selected infographics based on categories of the compositional metafunction; (ii) understand how the multimodal and functional aspects relate to each other in these texts; (iii) investigate how the multimodal aspects act in the production of meaning. The sample consisted of five infographics from the advertising area selected from the Pinterest website. The multimodal analysis of the texts is carried out from categories of the compositional metafunction, from the Grammar of Visual Design (KRESS; van LEEUWEN, 2006). The analysis shows that there is not only a visual focus but also a variable number of multimodal elements that, with their different sizes, colors, and communicative functions, contribute to the creation of various degrees of salience.*
- *KEYWORDS: Multimodality. Compositional metafunction. Infographic. Advertising.*

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organizado e traduzido por: Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BRAIT, B. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e letramento. *In*: KARWOSKI, A. M. *et al.* (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p.119-132.

FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; SOUZA, M. M. de. Gramaticalização e metafunções da linguagem: uma análise da expressão *é que*. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 281-310, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v29n2/05.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e Intertextualidade. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

GEHRKE, N. A. **Foto do dia ou microcrônica verbo-visual**: um gênero na perspectiva da Escola de Sidney. 2015. 212 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. New York: Cornell University Press, 1988.

KLEIMAN, Â. B. **Leitura**: Ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 2004.

KNOLL, G. F. Multimodalidade, texto e contexto: categorias úteis à análise da charge. **(Con)textos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 12, p. 57-74, 2015.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London; New York: Routledge, 2008.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading Images**: the grammar of visual *design*. London: Routledge, 2006.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, s.p., jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p.151-167.

MÓDOLO, C. M. Infográficos: características, conceitos e princípios básicos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 12., 2007, Juiz de Fora. **Anais [...]** Juiz de Fora: Intercom, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2007/resumos/R0586-1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. O poder hegemônico da ciência no discurso de popularização científica. **Calidospópio**, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p. 251-268, set./dez. 2011.

PAIVA, F. A. **A leitura de infográficos da Revista Superinteressante**: procedimentos de leitura e compreensão. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PELTZER, G. **Jornalismo iconográfico**. Lisboa: Planeta, 1993.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da Linguística. **Letra Magna**, São Paulo, ano 5, n. 11, p. 1-18, 2009.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 2002.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TEIXEIRA, T. A presença da infografia no jornalismo brasileiro: proposta de tipologia e classificação como gênero jornalístico a partir de um estudo de caso. **Fronteiras**: estudos midiáticos, São Leopoldo, v. 9, n. 2, p. 111-120, maio/ago 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/5847>. Acesso em: 10 abr. 2019.

TEIXEIRA, T.; RINALDI, M. Promessas para o futuro: as características do infográfico no ciberjornalismo a partir de um estudo exploratório. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 6., 2008. São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: UMESP/SBPJor, 2008. Disponível em: http://ddiprojeto2.xpg.uol.com.br/as_caracteristicas_do_infografico_no_ciberjornalismo.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

van LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London; New York: Routledge, 2006.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

Recebido em 27 de dezembro de 2017

Aprovado em 02 de fevereiro de 2019

DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO BILÍNGUE DE CONTRATOS DE LOCAÇÃO DE IMÓVEIS: ELABORAÇÃO DE MICROESTRUTURA VOLTADA AOS TRADUTORES

Karina RODRIGUES*
Lidia ALMEIDA BARROS**

- **RESUMO:** Apresentamos, nesse artigo, resultados obtidos em pesquisa sobre a Terminologia de contratos de locação de imóveis em âmbito português-francês, na qual elaboramos um dicionário terminológico bilíngue de termos do referido domínio¹. O objetivo principal dessa pesquisa é a realização de uma proposta de Dicionário Francês Português de Termos de Contratos de Locação de Imóveis (DFPCLI) voltado às necessidades específicas de tradutores e os resultados aqui demonstrados são referentes à microestrutura do dicionário. As necessidades dos tradutores foram observadas em Fromm (2007) e Xatara, Bevilacqua e Humblé (2011). A extração dos termos se deu a partir de corpus de contratos de locação de imóveis em francês e português e os dados terminológicos foram retirados de vasta bibliografia do domínio na França e no Brasil. O alinhamento teórico de nossa pesquisa é a Terminologia Descritiva, especialmente Cabré (1993, 1999), Faulstich (1995), Barros (2004), dentre outros. O DFPCLI pretende-se uma contribuição aos estudos terminológicos no Brasil e configura-se como uma ferramenta útil ao trabalho dos tradutores desses documentos no encontro das culturas brasileira e francesa.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Terminologia. Dicionário terminológico bilíngue. Microestrutura. Contratos de locação de imóveis.

Introdução

Entre o Brasil e a França são intensas as relações comerciais e culturais. Empresas francesas se instalam no Brasil e vice-versa, estudantes dos dois países cruzam o Atlântico para participarem de intercâmbios, estágios, por exemplo, e essas relações acadêmicas ou comerciais fazem com que empresários, funcionários de empresas, comerciantes, estudantes necessitem alugar imóveis quando se instalam no outro país. Para tanto, assinam contratos de locação de imóveis e compreendê-los bem, obviamente,

* Universidade Estadual Paulista (UNESP). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto - SP - Brasil. kalcibr@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0002-0399-4464

** Universidade Estadual Paulista (UNESP). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto - SP - Brasil. Departamento de Letras Modernas. lidia@ibilce.unesp.br. ORCID: 0000-0001-8944-4895

¹ Este trabalho se insere na linha de pesquisa Terminologia, do Programa de Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual Paulista – UNESP / São José do Rio Preto, SP.

faz-se condição imperativa. Quando a locação é feita por instituições ou empresas, muitas vezes, há a necessidade de traduções com valor legal desses documentos.

Com base nessa situação, existe a demanda por traduções, incluindo as juramentadas, de contratos de locação de imóveis no par de línguas francês-português e, conseqüentemente, cresce a solicitação de obras terminográficas que possam auxiliar os tradutores nessa tarefa.

Com esse objetivo, elaboramos uma proposta² de dicionário de termos de contratos de locação de imóveis intitulado *Dicionário francês-português de termos de contratos de locação de imóveis*, doravante DFPCLI³, voltada às necessidades dos profissionais da tradução. O intuito desse trabalho é contribuir para o desenvolvimento dos estudos terminológicos no Brasil e, mais particularmente, para uma comunicação clara entre locadores e locatários brasileiros e franceses e, principalmente, fornecer uma ferramenta útil para o trabalho dos tradutores.

A teoria que fundamenta nosso trabalho é de natureza descritiva, principalmente a Teoria Comunicativa da Terminologia, TCT. Iniciamos nossas reflexões a partir da análise da comunicação entre especialistas expressa nos contratos de locação de imóveis, tanto para a extração dos termos em francês quanto dos equivalentes em português que compõem o DFPCLI. Uma vez observados no corpus, todos os dados terminológicos relacionados aos termos componentes do dicionário foram registrados nos verbetes, de maneira a oferecer ao tradutor consultante um retrato fiel e atualizado da terminologia utilizada por especialistas nesses documentos.

Metodologia

O DFPCLI foi gerado a partir de contratos de locação de imóveis autênticos em francês e em português. Todos os documentos que constituem nossos corpus foram retirados da *web*, de *sites* de imobiliárias e escritórios de advocacia. Elaboramos, assim, dois corpus (fr-pt) de documentos dessa natureza para a extração dos termos que compõem a lista de entradas, em francês, bem como dos equivalentes, em português.

O levantamento dos dados terminológicos⁴ foi realizado por meio de investigação junto a uma vasta bibliografia do domínio da locação de imóveis no Brasil e na França, bem como de dicionários de Direito e Economia e dos próprios corpus de contratos.

Apresentamos aqui os resultados acerca da microestrutura do DFPCLI, ou seja, do programa de informações que compõem os verbetes. Uma vez que nossa obra

² O *Dicionário francês-português de termos de contratos de locação de imóveis*, DFPCLI, aqui apresentado resulta de pesquisa de Doutorado, financiada com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, concluída em 2017, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / UNESP, em São José do Rio Preto.

³ O trabalho completo encontra-se na biblioteca da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / UNESP, em São José do Rio Preto.

⁴ Parte de nossa pesquisa referente ao levantamento dos dados terminológicos em francês foi realizada em estágio na França, na *Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3*, sob a orientação da Professora Isabelle de Oliveira, com financiamento da FAPESP, Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE).

terminográfica é voltada aos tradutores, identificamos as principais informações pesquisadas por esses profissionais ao recorrer a um dicionário bilingue.

Para a composição de nossa proposta de microestrutura, portanto, levamos em consideração as avaliações de nosso público alvo, que passamos a detalhar.

Principais necessidades dos tradutores ao consultar um dicionário

O trabalho terminográfico é necessariamente fruto do encontro de várias expectativas, as do terminógrafo, as do editor, as do mercado, mas fundamentalmente, as do público-alvo. Dado que os destinatários principais desse dicionário de termos de contratos de locação de imóveis são os tradutores profissionais, procuramos, como premissa de nosso projeto, obter dados sobre suas principais necessidades no que tange ao uso dessas obras.

Pela pertinência com a nossa pesquisa, citamos aqui duas obras nas quais fundamentamo-nos para elaborar a microestrutura de nosso dicionário, trata-se de VoTec: a construção de vocabulários eletrônicos para aprendizes de tradução, de Fromm (2007) e Dicionários na Teoria e na Prática – como e para quem são feitos, organizado por Xatara, Bevilacqua e Humblé (2011).

Fromm realizou uma pesquisa de opinião com 177 tradutores, abordando vários aspectos do uso de dicionários por esses profissionais, elencando suas necessidades e preferências. Como resultado, o autor elaborou uma lista de itens considerados importantes em dicionários bilíngues usados por tradutores.

No que concerne ao programa de informações da microestrutura dos dicionários, o autor levantou os seguintes números: 10% dos entrevistados buscam apenas o equivalente da unidade lexical/terminológica; 11% buscam o equivalente e a definição; e 65% buscam o equivalente, a definição e um exemplo de uso da unidade lexical / terminológica pesquisada (FROMM, 2007). Para o maior número de tradutores consultados (65%), portanto, as informações mais procuradas em um dicionário bilíngue são: o equivalente, a definição e um contexto de uso da unidade lexical ou terminológica.

Em paralelo a esses apontamentos, os profissionais da tradução que se expressaram no livro Dicionários na Teoria e na Prática – como e para quem são feitos (XATARA; BEVILACQUA; HUMBLÉ, 2011), levantaram os seguintes aspectos de um dicionário mais procurados no cotidiano de trabalho:

- significado de unidades léxicas e confirmação de usos (CARBONI, 2011, p.161).
- definições, abonações, sinonímia, antonímia (REUILLARD, 2011, p.170).
- confirmação da grafia, significado, sinônimos (BRIGHENTI, 2011, p.157).
- acepções da unidade lexical, ortografia, equivalente (COIMBRA, 2011, p.158).
- ortografia, significado, classe gramatical, contexto de uso (HUFF, 2011, p.158).
- significados, equivalentes e expressões e locuções (LANDO, 2011, p.159).
- definição, equivalentes, abonações (AZENHA JUNIOR, 2011, p.162).

Observamos que as duas obras mencionadas apresentam similaridades sobre as necessidades dos tradutores profissionais no que tange ao uso de dicionários, especialmente sobre a importância da definição, dos contextos de uso, das relações de significação, dos equivalentes, da ortografia, da classe gramatical. Outros aspectos apontados pelos tradutores profissionais indicam que suas consultas aos dicionários se dão também para verificar a existência de sinônimos. Diante desses dados e na tentativa de atender às necessidades apontadas pelo público alvo de nosso dicionário, elaboramos a microestrutura do DFPCLI.

Proposta de microestrutura

A microestrutura de uma obra terminográfica é a estrutura do verbete, a organização interna deste. Em nosso dicionário, elaboramos dois tipos de verbetes, o *principal*, cuja entrada é um termo privilegiado, majoritariamente utilizado no corpus, e o *remissivo*, cuja entrada é uma forma variante, menos utilizada nos documentos analisados. Nesse trabalho, apresentaremos apenas o percurso de elaboração dos verbetes principais do DFPCLI.

Nossa proposta de microestrutura foi elaborada com quatro macrocampos:

No **Macrocampo 1**, apresenta-se o termo entrada em francês e os dados terminológicos referentes a ele, isto é: *categoria gramatical / definição / contexto*, que consideramos paradigmas permanentes, pois são indicados em todos os verbetes, e os dados *outras denominações / nota / remissão*, que são considerados nesse trabalho como paradigmas eventuais, uma vez que são indicados somente quando há informações desse tipo para o termo descrito no verbete;

No **Macrocampo 2**, apresenta-se o termo equivalente em português e os dados terminológicos referentes a ele em português (trata-se do mesmo conjunto de dados terminológicos que compõem o macrocampo 1);

No **Macrocampo 3**, inserem-se informações sobre questões relativas à equivalência, na medida em que os termos podem apresentar algum tipo de diferença nas duas culturas; e, por fim,

No **Macrocampo 4**, registramos o símbolo de classificação do termo que remete à sua posição no sistema conceitual.

Podemos visualizar esses dados dispostos no exemplo de verbete a seguir:

Macrocampo 1

Assemblée des Copropriétaires	
n.f.	
Définition	Dans tout immeuble divisé en appartements ayant des propriétaires distincts, il existe une assemblée de copropriétaires, qui doit se réunir une fois par an au moins et se prononcer sur les questions importantes qui dépassent la compétence du syndic. Seule, l'assemblée peut modifier le règlement de copropriété. Les décisions sont prises à une majorité différente suivant leur nature et leur importance. (LEMEUNIER, 1988, p.30).
Contexte	<i>Ces charges, taxes et impositions donneront lieu au versement d'une provision trimestrielle payable au bailleur en même temps que chacun des termes de loyer, le décompte définitif étant établi tous les ans après approbation des comptes par l'assemblée des copropriétaires et au vu des comptes définitifs.</i> (CCLIF) ⁵

Macrocampo 2

Equivalente em português	Assembleia geral
s.f.	
Definição	Assembleia geral é a reunião de condôminos, prévia e regularmente convocada, de acordo com o determinado em Lei e na Convenção, para apreciar e deliberar sobre assuntos de interesse do Condomínio. (CARVALHO, 1985, p.49).
Contexto	<i>O edital de convocação, mesmo sumariamente, deve indicar com clareza os assuntos a serem debatidos, indicando ainda, obrigatoriamente, o local, dia e hora da realização da Assembleia Geral, em primeira e segunda convocações.</i> (CARVALHO, 1985, p.51).
Outras denominações	Var. Assembleia de condomínio <i>Permite agora a lei que o locatário tenha voz e voto nas assembleias de condomínio, ordinárias ou extraordinárias, o que vai produzir maior integração entre os que residem no edifício, independentemente de sua condição.</i> (SOUZA, 2014, p.418).

⁵ Tradução: Assembleia Geral ou Assembleia de Condomínio. Substantivo feminino. Definição. Em todo imóvel dividido em apartamentos com proprietários distintos, existe uma assembleia geral que deve se realizar ao menos uma vez por ano, momento em que os condôminos devem se pronunciar sobre questões importantes que ultrapassam a competência do síndico. Somente em assembleia de condomínio, pode-se modificar o regulamento do condomínio. As decisões são tomadas por uma maioria diferente conforme sua natureza e sua importância. (LEMEUNIER, 1988, p.30.) Contexto. Esses encargos, taxas e imposições acontecerão no pagamento de uma provisão trimestral devida ao locador, ao mesmo tempo em que cada um dos termos de aluguel, o desconto definitivo será estabelecido todo ano após a aprovação das contas pela assembleia de condomínio e com base nas contas definitivas. (CCLIF)

Nota	A assembleia geral pode se dividir em ordinária e extraordinária, a primeira realiza-se todo ano, com a deliberação a respeito das despesas ordinárias do condomínio (impostos trabalhistas dos prestadores de serviços, salários, relativas a consumo de luz, água, gás, esgoto, dedetização e limpeza das áreas comuns, aparelhos hidráulicos e de proteção contra incêndio, manutenção de elevadores, etc.), as extraordinárias ocorrem conforme necessidade, por convocação do Síndico ou Conselho consultivo, para deliberar sobre assuntos graves e urgentes. (CARVALHO, 1985, p.50-51). Nenhum dos equivalentes em português ocorre nos contratos de locação de imóveis brasileiros estudados, nem na Lei do Inquilinato brasileira. A forma privilegiada, no entanto, <i>assembleia geral</i>, é o termo utilizado no Código Civil Brasileiro, na parte referente aos condomínios. Além disso, é mais frequente na <i>web</i>, em uma proporção de 4 ocorrências da forma privilegiada para 1 da variante.
------	--

Macrocampo 3

Observações sobre equivalência	O termo em francês se refere ao grupo de condôminos que formam a assembleia deliberativa. Em português, o termo denomina a reunião dos condôminos, evento no qual eles discutem, visando a resolução de questões pertinentes. Consideramos esses termos não como equivalentes absolutos, mas termos que funcionam na comunicação e recobrem os aspectos necessários para a recomposição do conteúdo do texto na outra língua.
--------------------------------	--

Macrocampo 4

Lugar no sistema conceitual	1.5.6.1
-----------------------------	---------

Fonte: Rodrigues (2017, p.98)⁶

Os quatro macrocampos que acabamos de apresentar caracterizam a organização da microestrutura dos verbetes principais do DFPCLI. Na sequência, descrevemos uma a uma as partes que compõem os macrocampos e suas funções, detalhamos as decisões terminográficas que adotamos em função do projeto inicial e apresentamos ainda outros exemplos de verbetes retirados do dicionário.

Termo entrada em francês e equivalente em português

Nossa proposta é de que o termo entrada seja grafado em destaque (em negrito) para facilitar a visualização pelo consulente. A entrada, no exemplo apresentado *Assemblée de copropriétaires*, é a primeira informação do macrocampo 1 e, conseqüentemente, do verbete. Como a orientação principal de consulta de nossa obra é no sentido do francês para o português, o termo entrada é apresentado em francês, em ordem alfabética.

⁶ Todos os exemplos de verbe apresentados nesse artigo foram extraídos dessa obra.

O termo que figura como entrada do verbete é o termo privilegiado, isto é, aquele que teve mais ocorrências no corpus de contratos de locação de imóveis em francês. A forma variante ou sinônima⁷ é aquela que apresenta menor número de ocorrências no corpus e aparece no verbete apenas no campo *Outras denominações*, como ocorre na parte em português, no exemplo apresentado.

No macrocampo 2, apresentamos como primeira informação o equivalente em português, *Assemblée Geral*. Ele é grafado com destaque, em negrito, para que seja rapidamente visualizado pelo consulente.

O mesmo critério de frequência de uso para a determinação dos termos privilegiados e as formas variantes ou sinônimas em francês foi adotado na parte em português. Assim, o termo apresentado como equivalente principal, indicado no microcampo “Equivalente em português”, é aquele que teve maior número de ocorrências no corpus de contratos de locação de imóveis brasileiros, em comparação com suas variantes e seus sinônimos em português.

Consideramos importante que o tradutor consulente tenha ciência de quais formas são preferenciais no tipo de documento que está traduzindo, para que possa tomar decisões tradutórias de forma mais adequada e elaborar um texto em língua de chegada mais usual no domínio em questão.

Categoria gramatical

Apontada pelos tradutores como informação importante em um dicionário, a classe gramatical consta em nosso modelo de microestrutura. Optamos por compor nosso conjunto de termos apenas por substantivos. São eles, portanto, que figuram como termo entrada de nosso dicionário. À classe gramatical, acrescentamos o gênero do termo nas duas línguas.

No verbete que apresentamos, pode-se verificar o termo *Assemblée de copropriétaires* acompanhado da informação *n.f. (nom féminin)* e o equivalente em português, *Assemblée Geral*, com as indicações *s.f. (substantivo feminino)*.

A indicação do gênero faz-se fundamental uma vez que, no contraste das línguas, ele nem sempre coincide. Como exemplo, apresentamos algumas unidades de nosso conjunto terminológico:

FRANCÊS	PORTUGUÊS
<i>abonnement n.m.</i>	assinatura s.f.
<i>avenant n.m.</i>	adição s.f.
<i>congé n.m.</i>	denúncia s.f.
<i>échéance n.f.</i>	vencimento s.m.
<i>expulsion n.f.</i>	despejo s.m.

⁷ A distinção conceitual adotada em nosso trabalho entre os termos *variante* e *sinônimo* será discutida na seção “Outras denominações” do presente artigo.

O gênero desses termos não coincide no francês e no português. Alguns são femininos em francês como em *échéance* e *expulsion* e, em português, são masculinos, *vencimento* e *despejo*, respectivamente. Nos outros casos, ocorre o oposto: as formas masculinas em francês, *abonnement*, *avenant* e *congé*, são femininas em português, *assinatura*, *adição* e *denúncia*, respectivamente.

No conjunto de termos estudados, verificamos também a existência de três casos de *pluralia tantum* no francês, ou seja, termos que são utilizados sempre no plural, são eles: *arrhes*, *dépens* e *honoraires*. Os equivalentes em português desses termos também são empregados sempre no plural e são *arras*, *custas* e *honorários*. Esses termos são registrados em nosso dicionário na forma plural, diferentemente de todos os outros termos, que foram lematizados na forma substantiva singular (forma de base).

As diferenças de gênero e os casos de *pluralia tantum* podem levar o tradutor a equívocos no texto de chegada. Logo, acreditamos ser de importância considerável para esses profissionais a existência desse dado na estrutura dos verbetes.

Definição

A definição, em uma obra terminográfica, é um dos principais elementos buscados pelo tradutor, pois descreve o conteúdo semântico-conceitual dos termos. Em razão disso, colocamos a definição do termo entrada em francês como a primeira informação logo após a categoria gramatical, como podemos observar no verbete *Assemblée des copropriétaires*, anteriormente mencionado.

Essa disposição da definição na microestrutura do verbete foi determinada em função da importância desse dado para os tradutores, que desejam conhecer o conteúdo semântico-conceitual do termo na língua de partida e verificar se este concerne exatamente ao sentido veiculado no texto sobre o qual estão trabalhando. Da mesma forma, inserimos a definição do equivalente em português logo após a informação sobre a categorial gramatical.

A inserção da definição também no macrocampo relativo ao equivalente responde à possibilidade da consulta do português para o francês. Nosso projeto terminográfico permite a consulta nas duas línguas, uma vez que é apresentada uma lista de entradas em português em ordem alfabética, que facilita a busca por esse idioma.

As definições constantes no DFPCLI foram retiradas de obras especializadas em locação de imóveis e também de dicionários dos domínios do Direito e da Economia, pois, dentre os objetivos propostos em nosso projeto, não previmos a elaboração de definições próprias em função dos limites, especialmente de tempo, que condicionam uma pesquisa de Doutorado.

Essa decisão, por sua vez, permitiu que trabalhássemos com definições elaboradas por especialistas nos domínios em questão, o que, acreditamos, confere excelência conceitual a essas informações constantes nos verbetes e, em consequência, colaborou para que dedicássemos maior atenção ao objeto principal do projeto, ou seja, a elaboração

do dicionário em suas partes fundamentais, das quais descrevemos nesse trabalho a microestrutura.

Contexto de uso

Os tradutores consideram importante o contexto de uso em um dicionário, pois ele mostra o uso real do termo, colaborando com a sua compreensão do ponto de vista pragmático, sintático e semântico. No DFPCLI, os contextos de uso são retirados de documentos escritos originalmente em francês e em português por especialistas no domínio, ou seja, de contratos de locação de imóveis ou de obras de referência na área.

Nosso propósito é oferecer ao tradutor consultante um exemplo de uso real dos termos nas duas línguas e informá-lo sobre diferenças, quando for necessário. Vejamos um exemplo:

LOCATAIRE

[...]

Contexte

Le locataire déclare bien connaître les lieux ainsi que les équipements privatifs et communs dont ils bénéficient, pour les avoir visités en vue des présentes et reconnaît leur conformité avec les éléments ci-dessus mentionnés sans qu'il soit nécessaire d'en faire plus ample désignation. (CCLIF)⁸

Como se pode verificar no verbete referente a *Locataire*, indicamos ao consultante o contexto e a fonte de onde ele foi retirado com a abreviação *CCLIF* (corpus de contratos de locação de imóveis em francês). Observamos, entretanto, que alguns termos equivalentes em português não ocorrem nos contratos de locação de imóveis brasileiros, ainda que existam na terminologia do domínio no Brasil. Nesses casos, optamos por oferecer um contexto retirado da bibliografia especializada na locação de imóveis.

Outras denominações

O microcampo *Outras denominações* destina-se ao registro das formas variantes ou sinônimas do termo entrada, o que ocorre tanto no macrocampo 1, relativo aos dados sobre o termo em francês, quanto no macrocampo 2, relativo ao equivalente. Conforme o alinhamento teórico dessa pesquisa, o fenômeno da sinonímia é absorvido dentro da Terminologia e aceito como uma característica natural do conjunto de termos, como ocorre na língua geral. “É necessário admitir a sinonímia como um fenômeno real dentro da comunicação especializada natural e fornecer critérios para estabelecer

⁸ Tradução: Locatário. Contexto. O locatário declara conhecer bem o imóvel como também os equipamentos privativos e comuns nele disponíveis, por tê-lo visitado em vista do presente e reconhece sua conformidade com os elementos acima mencionados sem que sejam necessárias maiores designações. (CCLIF).

o distinto valor das unidades, se for o caso.”⁹ (CABRÉ, 1999, p.122). Nesse sentido, casos de variação ou sinonímia foram registrados nos verbetes sempre que as pesquisas apontaram para dados dessa natureza.

Faz-se necessário precisar que empregamos uma distinção de uso entre os termos *variante* e *sinônimo* em nosso trabalho. “Entendemos como variante aqueles termos que mantêm a mesma base linguística, com apenas algumas alterações formais de ordem ortográfica, morfológica, sintática etc., em que ainda seja possível reconhecer o termo principal. Em suma, são consideradas duas formas de um mesmo termo.” (RODRIGUES, 2017, p.58) Os sinônimos, por sua vez, foram considerados nos casos de “[...] dois termos diversos que denominam o mesmo conceito, como *époux* e *conjoint*, em que as unidades apresentam base linguística diferente, configurando-se em dois termos diferentes.” (RODRIGUES, 2017, p.59).

Assim, compreendemos o fenômeno da variante como a expressão linguística que recobre o mesmo conceito, mas que apresenta uma alteração do ponto de vista formal em relação ao termo privilegiado, mantendo intacto o núcleo essencial do termo, como nos casos:

bail commercial - *bail à usage commercial*;
carte d'identité - *carte nationale d'identité*;
dommages et intérêts - *dommages-intérêts*.¹⁰

Esses termos apresentam uma pequena variação do ponto de vista da forma, sendo que as expressões linguísticas mantêm muita semelhança entre si. São alterações em elementos periféricos da expressão linguística, não em elementos principais e nucleares na formação do termo.

Verificamos, ainda, outro tipo de variação muito profícua em nossos resultados. Trata-se da abreviação da forma expandida em uma sigla ou acrônimo. Vejamos alguns casos encontrados em nossa terminologia:

Constat de risque d'exposition au plomb – CREP;
Diagnostic de performance énergétique – DPE;
Habitation à loyer modéré – HLM.¹¹

Esses exemplos de variação baseiam-se no aspecto formal do termo, mas, mais precisamente, em seu carácter reduzido, abreviado, braquigráfico. Esse tipo de variante ocorre em número considerável no corpus, o que leva à necessidade de registrarmos essa forma em função da possibilidade de o tradutor deparar-se com a sigla e não reconhecer, pelo contexto, a forma expandida do termo. Vejamos um exemplo:

⁹ No original: “*Tiene que admitir la sinonimia como un fenómeno real dentro de la comunicación especializada natural y aportar criterios para establecer el distinto valor de las unidades, si es este el caso.*” (CABRÉ, 1999, p.122).

¹⁰ Tradução: Contrato de locação comercial. Carteira de identidade. Perdas e danos.

¹¹ Tradução: Constat de risque d'exposition au plomb – sem equivalente em português. Tradução literal: Atestado de risco de exposição ao chumbo. Diagnóstico de performance energética. Habitação de aluguel moderado.

CONSTAT DE RISQUE D'EXPOSITION AU PLOMB

[...]

Autres dénominations	<i>Var. CREP</i> Un dossier de diagnostic technique comprenant un diagnostic de performance énergétique (DPE) et pour les biens concernés un état des risques naturels, miniers et technologiques et un constat de risque d'exposition au plomb (<u>CREP</u>). (CCLIF) ¹²
----------------------	---

Nesse exemplo, podemos ver o registro da variante braquigráfica *CREP* no microcampo *Autres dénominations*. As formas variantes ou sinônimas registradas nesse microcampo são apresentadas como entrada dos verbetes remissivos de nosso dicionário.

As variantes apresentam normalmente algum traço de significação distinto da forma privilegiada em função dos contextos específicos de uso em que ocorrem, dos usuários que as empregam, do tempo e do lugar em que se situa a comunicação. Convém que essas características específicas de cada variante sejam esclarecidas ao tradutor, não só por meio do registro explícito dessas diferenças sociolinguísticas e culturais, mas também por meio de um contexto de uso da variante. Optamos por registrar o contexto da forma variante no mesmo microcampo, pois consideramos mais prático ao consulente observar rapidamente um exemplo real de uso da variante.

Outra informação importante que também registramos nesse campo é a ocorrência de formas sinônimas. Embora saibamos da diferença conceitual entre sinônimos (intercambialidade de conceitos em todos os contextos) e quase-sinônimos (intercambialidade em contextos específicos), adotamos a expressão *sinônimos*, pois consideramos o hábito de leitura dos consulentes de dicionários no Brasil. Vejamos:

BAIL

[...]

Autres dénominations	Syn. contrat de location <i>Le propriétaire est tenu de délivrer au locataire le logement en bon état de réparations de toute espèce et les équipements mentionnés au <u>contrat de location</u> en bon état de fonctionnement.</i> (CCLIF) ¹³
----------------------	--

¹² Tradução: Atestado de risco de exposição ao chumbo. Outras denominações. Variante. CREP. Um dossiê de diagnóstico técnico composto por um Diagnóstico de performance energética (DPE), pelos bens a que se refere um Atestado de riscos naturais, mineiros e tecnológicos e um Atestado de risco de exposição ao chumbo. (CREP). (CCLIF).

¹³ Tradução: Contrato de locação. Outras denominações. Sinônimo. Contrato de locação. O proprietário se obriga a entregar ao locatário o imóvel em bom estado, com reparações de todo tipo e os equipamentos mencionados no contrato de locação em bom estado de funcionamento. (CCLIF)

Os termos *bail* e *contrat de location*, no domínio de contratos de locação de imóveis, recobrem o mesmo conceito. A diferença identificada entre eles no domínio estudado restringe-se a uma questão pragmática, uma vez que este último é muito menos frequente que seu correlato.

Apenas a menção à sinonímia é, entretanto, insuficiente para o tradutor, que necessita também de dados a respeito das diferenças, sobretudo pragmáticas, existentes entre o termo privilegiado e seu sinônimo. De fato, embora não façamos, no dicionário, a distinção teórica entre sinônimos, quase-sinônimos e variantes, a distinção pragmática é de notável valor ao tradutor.

Por esse motivo, propomos o microcampo *nota* na composição da microestrutura dos verbetes, onde são registrados os dados acerca dos sinônimos e variantes encontrados em nosso conjunto terminológico.

Nota

Esse microcampo é destinado a um tipo de informação muito importante para o tradutor: dados sobre o uso dos termos, informações linguísticas, extralinguísticas, diferenças conceituais entre formas sinônimas etc., que podem influenciar na decisão do tradutor por uma ou outra expressão linguística, ou mesmo que podem auxiliar na compreensão mais profunda do termo em questão. Segundo Faulstich (1995), é fundamental observar as variações decorrentes do uso e, em sentido mais amplo, do aspecto social que o termo revela.

O princípio subjacente da pesquisa socioterminológica é o registro de variante(s) que leva em conta os contextos social, situacional, espacial e lingüístico em que os termos circulam; não abandona também a frequência de uso, se for este o método escolhido pelo especialista. As variantes funcionam como marcas do tipo Var., no corpo de um verbe e são resultantes dos diferentes usos que a comunidade, em sua diversidade social, lingüística e geográfica faz do termo. (FAULSTICH, 1995, p.7).

Esses aspectos apontados pela autora são essenciais para a orientação do tradutor que deve escolher entre diferentes formas do termo para seu texto de chegada. Em nosso dicionário, procuramos munir o tradutor de dados suficientes para essa escolha, registrando-os no campo aqui descrito.

O campo *nota* é de natureza intralingüística, ou seja, traz informações sobre o próprio termo entrada e não sobre a relação deste com o equivalente no outro idioma. Uma das informações nele contempladas refere-se, sobretudo, à frequência de uso dos termos nos documentos e é de grande importância para o tradutor, uma vez que a adoção de um termo menos utilizado pode causar estranheza no texto de chegada. Vejamos um exemplo:

CAUTION

[...]

Note	Les termes <i>caution</i> et <i>garant</i> designent tous les deux le même concept. Néanmoins, par rapport à l'usage, les termes ne sont pas utilisés à la même fréquence dans le <i>corpus</i> étudié (<i>caution</i> à 192 occurrences et <i>garant</i> , 14). Du terme <i>caution</i> dérive le mot <i>cautionnement</i> , très important dans le domaine des baux. De cette façon, le terme <i>caution</i> se fait plus présent dans le domaine de la location immobilière, quoique les deux termes puissent être utilisés dans des expressions comme «se porter caution» et «se porter garant», celle-ci sans aucune occurrence dans les contrats. ¹⁴
------	--

Podemos observar, nesse exemplo, o registro da frequência de uso do termo no corpus de contratos de locação de imóveis franceses, o que evidencia a preferência de uso pelos especialistas no domínio.

Outro tipo de informação registrada no microcampo *nota* é de tipo linguístico, aqui entendido como formal (ortográfico, morfológico, estrangeirismo etc.). Vejamos o caso do termo *budget*:

BUDGET

[...]

Note	Mot en anglais. ¹⁵
------	-------------------------------

Budget é um termo em inglês e é utilizado dessa maneira nos contratos de locação de imóveis franceses, ou seja, o tradutor é conscientizado de que o termo ocorre em inglês nesse tipo de documento.

Registramos, também, outras informações de cunho linguístico que se mostraram importantes ao trabalho do tradutor. Vejamos o caso do termo *honoraires*:

¹⁴ Tradução: Fiador. Nota. Os termos *caution* e *garant* (fiador) designam o mesmo conceito. Entretanto, com relação ao uso, os termos não são utilizados com a mesma frequência no corpus estudado (*caution* com 192 ocorrências e *garant*, 14). Do termo *caution* deriva a palavra *cautionnement* (contrato de caução), muito importante no domínio dos contratos de aluguel. Dessa maneira, o termo *caution* se faz mais presente no domínio da locação imobiliária, ainda que os dois termos possam ser utilizados em expressões como “se porter caution” e “se porter garant” (ser fiador), esta última sem nenhuma ocorrência nos contratos.

¹⁵ Tradução: Orçamento. Nota. Palavra em inglês.

HONORAIRES

[...]

Note	Le terme <i>honoraires</i> au sens de rémunération des professionnels libéraux est toujours utilisé au pluriel. Honoraire (au singulier) est un adjectif qui signifie « à titre honorifique », « qui a le titre sans exercer la fonction: un magistrat honoraire, un professeur honoraire ». (BISSARDON, 2009, p.46). ¹⁶
------	---

Por fim, o microcampo referente às notas é preenchido somente quando ocorre alguma informação considerada, nesse trabalho, relevante para o consulente, seja de ordem linguística, pragmática, cultural ou conceitual. Os dados que registramos nesse microcampo auxiliam o tradutor em suas decisões tradutórias.

Remissões

Quando a distribuição dos verbetes se faz por ordem alfabética, como é o caso de nossa obra, algumas relações semântico-conceituais mantidas entre os termos podem não ser facilmente visualizadas. Termos como *bailleur* e *locataire*, intimamente ligados do ponto de vista conceitual, localizam-se distantes um do outro na obra, o que dificulta a recuperação da relação entre eles. A remissão que indicamos em alguns verbetes é, assim, uma informação importante para o consulente, uma vez que o direciona para outros termos relacionados com o termo pesquisado, complementando-o, comparando-o com os demais ou diferenciando-o deles. Conforme Cabré (1993, p.315), “[...] um termo remete a outro para estimular seu uso prioritário, para desaconselhar uma denominação ou assinalar a existência de alternativas em mesmo nível de consideração sociolinguística.”¹⁷ Assim, optamos por apontar ao consulente algumas relações de significação consideradas pertinentes no âmbito desse trabalho.

Considerando, portanto, as necessidades do público-alvo e as características da terminologia do domínio estudado, organizamos as remissões de nossa proposta de dicionário com duas indicações remissivas *ver* e *confronte*. Os dois tipos de remissão foram adotadas com base em um critério muito utilizado na prática terminográfica, isto é, a obrigatoriedade ou não de consulta.

A remissão *ver* (v.) é considerada obrigatória, uma vez que o tradutor somente terá acesso às informações desejadas se fizer o percurso indicado pela remissão. Conforme Barros, “[...] a utilização de *ver* se encontra em geral ligada à necessidade (obrigação) de consulta a um outro verbete para se encontrar a informação que se deseja.” (BARROS, 2004, p.180). Vejamos um exemplo de remissão *ver*, em francês *voir* (v.):

¹⁶ Tradução: Honorários. Nota. O termo honorários, no sentido de remuneração dos profissionais liberais, é sempre utilizado no plural. Honorário (no singular) é um adjetivo que significa “a título honorífico”, “que tem o título sem exercer a função: um magistrado honorário, um professor honorário. (BISSARDON, 2009, p.46).

¹⁷ No original: “[...] un término remite a otro para potenciar su uso prioritario, para rechazar una denominación o señalar la existencia de alternativas al mismo nivel de consideración sociolinguística.” (CABRÉ, 1993, p.315).

ASSURANCE INCENDIE

[...]

V. Assurance contre l'incendie¹⁸

No verbete apresentado¹⁹, podemos observar o registro da remissão obrigatória *voir* (v.) enviando o consulente ao verbete principal *assurance contre l'incendie*, onde ele encontrará todas as informações sobre o termo.

A remissão *confronte* (cf.), em francês *confer*, é de consulta facultativa e tem o objetivo de ampliar os conhecimentos do consulente acerca do termo pesquisado, em função de sua relação com outros termos. Assim como a remissão *queria ver*, a remissão *confronte* não é obrigatória, segundo Barros “Essa consulta não é, entretanto, obrigatória, uma vez que os dados veiculados pelo enunciado definicional do verbete [...] são suficientes para a compreensão de seu conteúdo conceptual.” (BARROS, 2004, p.181). Vejamos um exemplo:

Equivalente
em português

Benefício de ordem

[...]

Cf. Benefício de divisão

Os termos que relacionamos nesse verbete por meio da remissão *confronte* (cf.) são benefícios que concernem ao fiador. O termo entrada do verbete, *Benefício de ordem*, assegura ao fiador que o afiançado seja primeiramente acionado a pagar sua dívida, nem que para isso tenha que se desfazer de seus bens materiais. Somente depois desse processo de cobrança, o fiador pode ser acionado a assumir as obrigações não satisfeitas por aquele.

Já o termo *Benefício de divisão* é voltado a fiadores que assumem juntos uma mesma fiança e garante que sejam, cada um, cobrados por apenas uma cota-parte da dívida. Se os fiadores prescindirem desse direito, cada um, individualmente, pode ser acionado a pagar a dívida total.

Consideramos válida ao tradutor a consulta do termo indicado para ampliar o seu conhecimento acerca do domínio, mas não obrigatória para que compreenda a configuração conceitual do termo objeto de sua busca inicial.

No microcampo *remissão* foram registradas as orientações de buscas obrigatórias ou facultativas que procuram recompor para o consulente uma rede de conceitos relacionados.

¹⁸ Tradução: Seguro contra incêndio.

¹⁹ O verbete apresentado no exemplo é do tipo remissivo.

Observações sobre equivalência

O macrocampo 3, referente às *Observações sobre equivalência*, é um campo destinado ao registro de informações sobre a equivalência dos termos, como o próprio nome sugere, considerando o aspecto semântico-conceitual destes, o aspecto cultural que influencia o estabelecimento das terminologias nos dois países (França e Brasil) e o aspecto do uso do termo por especialistas em âmbito bilíngue.

Segundo as premissas teóricas desse trabalho, o equivalente registrado no dicionário foi extraído de contextos reais de comunicação entre especialistas no domínio da locação no Brasil, de forma a localizar a expressão realmente utilizada no cotidiano dessas relações. Consideramos, conforme Cabré (1993, p.246) “[...] fazer Terminologia não é, de maneira alguma, traduzir as formas de uma língua para outra com base em denominações supostamente equivalentes, mas buscar as denominações que os usuários de uma língua realmente empregam para fazer referência a um conceito [...]”²⁰

Nesse procedimento, encontramos, no conjunto de equivalentes em português, um alto índice de equivalência total, o que significa, conforme os critérios de Dubuc (1992), que os termos recobrem o mesmo conceito que os termos em francês, são utilizados em mesmo nível de especialidade, apresentam mesmo valor sociolinguístico e são empregados em mesmo domínio, isto é, nos contratos de locação de imóveis ou na legislação concernente ao inquilinato no Brasil.

Ainda assim, é necessário admitir que o contrato de locação de imóveis é um componente do domínio imobiliário e apresenta características próprias, como um tipo específico de redação, um nível de língua e uma terminologia próprios e representa as preocupações e anseios das partes no que tange ao negócio locatício, bem como seus direitos e deveres. Sendo assim, aborda aspectos da locação que não são obrigatoriamente idênticos ou, talvez, nem mesmo existam em outras culturas.

Verificamos, em nossa pesquisa, que um pequeno número de termos não apresenta equivalência em português. Trata-se de um conjunto de 15 termos.

Dentre esses casos, observamos alguns cuja realidade extralinguística não existe no Brasil, mas o termo que denomina a realidade francesa já foi cunhado em nosso país em artigos científicos, jornais etc. Ainda que não exista no Brasil a realidade designada, uma denominação em língua portuguesa já foi cunhada para referir-se a essa realidade francesa. Nesses casos, optamos por apresentar essa informação ao consultante no macrocampo destinado às *Observações sobre a equivalência*. Vejamos um exemplo:

²⁰ No original: “[...] hacer terminología no es en ningún caso traducir las formas de una lengua a otra sobre la base de unas denominaciones pretendidamente equivalentes, sino recoger las denominaciones que los usuarios de una lengua emplean realmente para referirse a un concepto [...]” (CABRÉ, 1993, p.246).

REVENU MINIMUM D'INSERTION

[...]

Définition Mesure instituée par la loi du 30 novembre 1988 en France dans le cadre de la lutte contre la pauvreté. L'allocation, d'un montant variable, bénéficie à toute personne de plus de 25 ans, français ou étranger ayant un titre de séjour de 3 ans ou moins. Elle est d'un montant variable selon les ressources et la taille de la famille. Elle est accordée pour une période de 3 mois à 1 an. Elle s'accompagne d'un contrat prévoyant des activités d'insertion sous forme d'un travail ou d'une formation pour le bénéficiaire. (SILEM, 2008, p.678).²¹

Equivalente em português

“Renda mínima de inserção”

[...]

Contexto

Ao analisar a construção social (mesmo que inconsciente) da relação do Estado (e da coisa pública) com a política social de Renda Mínima de Inserção (RMI) francesa e como consequência as representações sociais e análises feitas sobre o programa, espera-se compreender assim o Programa Renda Mínima de Inserção (RMI) francesa pela dimensão cognitiva, ou seja, mapeando as representações sociais que perpassam os discursos da sociedade francesa sobre o programa, podendo então relacionar ao caso brasileiro, do porquê da associação do programa Bolsa Família ao assistencialismo. (FLORES, 2013, s/p).

Observações

sobre equivalência

Não encontramos registros da existência da realidade cultural denominada pelo termo *revenu minimum d'insertion* no Brasil. O termo *renda mínima de inserção* foi cunhado em língua portuguesa por jornalistas e estudiosos para denominar uma realidade social ocorrente na França.

No verbete que apresentamos, podemos observar a forma cunhada em língua portuguesa utilizada para denominar a realidade francesa *revenu minimum d'insertion*, isto é, “renda mínima de inserção”, mas o conceito não foi encontrado na locação imobiliária no Brasil. A informação da inexistência do conceito no Brasil é registrada no macrocampo 3, *Observações sobre equivalência*.

Ainda sobre os termos que não apresentam equivalentes, porque no Brasil não há a realidade denominada pelo termo em francês, verificamos que alguns não apresentam em língua portuguesa nenhuma forma de expressão linguística para denominar o fenômeno estrangeiro. Trata-se de casos de ausência total de equivalência (DUBUC, 1992). Vejamos um exemplo desse tipo:

²¹ Tradução: Renda mínima de inserção. Definição. Medida instituída pela lei de 30 de novembro de 1988 na França no contexto da luta contra a pobreza. A atribuição, de um montante variável, beneficia a qualquer pessoa de mais de 25 anos, francês ou estrangeiro portando uma autorização de residência de 3 anos ou menos. Ela é um montante variável conforme a renda e o tamanho da família. Ela é concedida por um período de 3 meses a 1 ano. Ela é acompanhada de um contrato que prevê atividades de inserção sob a forma de trabalho ou de formação para o beneficiário. (SILEM, 2008, p.678).

SUPPLÉMENT DE LOYER DE SOLIDARITÉ²²

[...]

Equivalente em
português

Sem equivalente em português

Observações
sobre equivalência

O termo em francês denomina uma realidade muito específica do mercado da locação na França. As pessoas de baixa renda podem obter, por intermédio do Estado, um tipo de locação chamada de *HLM*, *habitation à loyer modéré*. Trata-se de um tipo de habitação social, cujos valores locatícios são mais modestos. Para serem beneficiados por esse programa, os candidatos à *HLM* não podem ter renda superior a um determinado teto. Caso o locatário tenha uma renda superior a esse teto máximo, ele deve pagar um acréscimo no aluguel chamado “supplément de loyer de solidarité”. Essa realidade não existe no Brasil.

Nesse verbete, registra-se um caso de ausência total de equivalência em língua portuguesa, ou seja, não há a realidade social e cultural no Brasil e não há um termo em português cunhado para referir-se a essa realidade francesa. Nesses casos, optamos por indicar expressamente a ausência do equivalente com a frase “Sem equivalente em português” e incluir esclarecimentos acerca disso.

A análise comparativa dos dois conjuntos terminológicos apontou para a existência de um tipo de equivalência em que uma única expressão linguística em língua francesa tem dois equivalentes, como o termo *caution*, em português, *fiador* e *caução*.

Considerando-se que o termo *caution* denomina, no âmbito dos contratos de locação de imóveis, dois conceitos diferentes com dois equivalentes diferentes, entendemos que seria mais claro ao consulente se os dados fossem registrados em verbetes diferentes. Assim, em nosso dicionário criamos o verbete de *caution*¹ (que se pode observar a seguir) e *caution*², e inserimos menção sobre a existência um do outro.

²² Tradução: Suplemento de aluguel de solidariedade. Sem equivalente em português.

CAUTION¹

[...]

Définition Personne qui s'engage envers le créancier, à titre de garantie, à remplir l'obligation du débiteur principal, pour le cas où celui-ci n'y aurait pas lui-même satisfait et qui, n'étant en principe tenue qu'à titre subsidiaire, peut exiger que le débiteur principal soit d'abord discuté dans ses biens. (CORNU, 2009, p.138).²³

Equivalente em
português **Fiador**

[...]

Definição Na terminologia jurídica designa precisamente a pessoa que se obriga pelo pagamento da obrigação de outrem, prometendo cumpri-la ou pagá-la no caso em que o devedor não a cumpra. (SILVA, 2006, p.609).

Observações
sobre equivalência A expressão linguística *caution* denomina dois conceitos diferentes em francês, um deles refere-se ao equivalente em português *fiador*, o outro conceito refere-se ao equivalente *caução*, em português.

Nossa decisão de elaborar dois verbetes diferentes para cada conceito parte da práxis difundida em Terminologia que considera, em casos como esse, dois termos diferentes, portanto, cada um origina seu próprio verbete. Essa situação requer, então, o registro, no microparadigma *Observações sobre equivalência*, da informação a respeito da existência de outro verbete com a mesma entrada, mas com equivalente diferente.

Outro fenômeno observado se dá entre os termos *bail professionnel* e *bail commercial*, cujos conceitos são denominados por um único equivalente em português, *contrato de locação não residencial*.

O termo em português recobre dois conceitos que em francês são denominados separadamente. *Contrato de locação não residencial* denomina aqueles contratos que não são utilizados para moradia, portanto, não são residenciais. Nessa classificação inserem-se atividades comerciais, industriais, de profissionais liberais, escolas, organizações não governamentais etc.

Em francês, o domínio da locação de imóveis é classificado de maneira diferente. Há a locação residencial, locação comercial, locação profissional, locação mista (profissional e residencial) e locação por temporada. Dessa maneira, o conceito de contrato de locação para atividade comercial é denominado pelo termo *bail commercial*, já o conceito de contrato de locação para atividade profissional, sobretudo de profissionais liberais, é denominado pelo termo *bail professionnel*.

Diante disso, criamos um verbete para cada um dos termos em francês, onde registramos o mesmo equivalente em português. O equivalente, por sua vez, é classificado

²³ Tradução: Fiador. Definição. Pessoa que se compromete junto ao credor, a título de garantia, a cumprir a obrigação do devedor principal no caso em que este não a satisfaça e, o fazendo em título subsidiário, pode exigir que o devedor principal tenha seus bens primeiramente contestados. (CORNU, 2009, p.138).

por um número sobrescrito de maneira a identificar qual é o conceito para cada termo em francês. Vejamos um excerto do verbete *Bail commercial*:

BAIL COMMERCIAL

[...]

Equivalente em português **Contrato de locação não residencial¹**

Observações sobre equivalência	Na terminologia locatícia francesa, os termos <i>bail commercial</i> e <i>bail professionnel</i> referem-se ao contrato de locação destinado ao estabelecimento onde se desenvolvem atividades de empresas comerciais (lojas, restaurantes, etc.) e de profissionais liberais (advogados, cabeleireiros, etc) respectivamente. Na terminologia locatícia brasileira, a locação para essas duas categorias de estabelecimentos comerciais é designada por um mesmo termo, qual seja, <i>contrato de locação não residencial</i> .
--------------------------------	--

Optamos por registrar a informação referente à equivalência entre os termos em francês e em português indicando ao consultante a diferença nos tipos de contratos de locação de imóveis na França e no Brasil.

Observações sobre equivalência é um macrocampo muito importante no dicionário, pois é nele que se registram diferenças de conceito, de uso, diferenças culturais a respeito dos equivalentes. Para o tradutor, esse macrocampo é de grande valia na medida em que esclarece dúvidas para além do conceitual.

Símbolo de classificação

O macrocampo 4 da microestrutura elaborada para o DFPCLI é destinado ao registro do *Símbolo de classificação*, ou seja, do código de localização do conceito dentro do sistema de conceitos. Vejamos um trecho do sistema de conceitos do DFPCLI em que figuram os símbolos de classificação:

1 – *Contrat de location d'immeubles*

[...]

1.3 – *Fautes*

1.3.1 – *Défaillance*

1.3.2 – *Fautes du locataire*

1.3.2.1 – *Abandon de domicile*

1.3.2.2 – *Abandon des lieux*

1.3.2.3 – *Abus de jouissance*²⁴

²⁴ Tradução: 1 – Contrato de locação de imóveis. 1.3 – Falta. 1.3.1. – Inadimplência. 1.3.2 – Falta do locatário. 1.3.2.1 – Abandono de domicílio. 1.3.2.2 – Abandono do imóvel. 1.3.2.3 – Abuso de fruição.

Verificamos que cada conceito aparece relacionado por coordenação (símbolos 1.3.1 e 1.3.2, por exemplo, coordenados entre si) ou por subordinação (símbolos 1, 1.3, 1.3.2, 1.3.2.1, sendo os mais específicos subordinados aos mais gerais). No verbete, esse símbolo indica a localização do termo dentro do sistema de conceitos que o consulente pode acessar para recuperar as relações conceituais entre eles.

Apresentamos o símbolo de classificação somente ao final dos verbetes, pois se trata de informação a ser acessada exclusivamente caso o tradutor tenha interesse em verificar a relação desse conceito com os demais, não sendo obrigatório seu acesso em toda consulta. Vejamos um exemplo do símbolo de classificação registrado no campo *Lugar no sistema conceitual*:

ASSURANCE HABITATION²⁵

[...]

Lugar no sistema conceitual	1.8.3.4
--------------------------------	---------

Como o símbolo de classificação marca o lugar do conceito dentro do sistema, todas as expressões que denominam o mesmo conceito, sejam elas formas privilegiadas, variantes ou sinônimas, apresentam o mesmo símbolo.

Considerações finais

Ao longo desse artigo, buscamos apresentar um relato acerca da elaboração do DFPCLI, Dicionário Francês-Português de termos de Contratos de locação de imóveis, especialmente a respeito da proposta de microestrutura dos verbetes principais do dicionário.

Uma das premissas de nosso projeto terminográfico foi buscar responder às necessidades do público-alvo, ou seja, dos tradutores que se encontram diante da tarefa de traduzir um contrato de locação de imóveis. O primeiro aspecto a ser considerado foi a rapidez na consulta, uma vez que esses profissionais trabalham geralmente com prazos exíguos, mas outras exigências também precisam ser levadas em conta, conforme verificamos nas avaliações dos profissionais no que se refere aos dicionários bilíngues disponíveis no mercado.

De fato, nosso dicionário pretende atender aos anseios dos profissionais no que tange aos tipos de informações por eles consideradas mais importantes, a saber: categoria gramatical, definição, contexto de uso, equivalência, existência de sinônimos e/ou variantes, informações culturais, linguísticas ou extralinguísticas que possam interferir na decisão tradutória. Além desses dados, inserimos também as remissões e o símbolo de classificação que indica o lugar do termo dentro do sistema de conceitos.

²⁵ Tradução: Seguro residencial.

Esse modelo foi elaborado para o registro dos dados terminológicos dos termos privilegiados, ou seja, dos termos de uso preferencial pelos especialistas da área e que apresentam maior frequência de uso nos contratos de locação de imóveis do corpus.

Nem sempre os tradutores no par de línguas francês-português têm familiaridade com a terminologia do domínio dos contratos de locação de imóveis. Por esse motivo, um dicionário bilingue especializado nessa matéria e elaborado com base nas demandas desse público alvo pode se tornar uma ferramenta importante para o seu trabalho.

Os contratos de locação de imóveis são documentos que refletem preocupações das sociedades nas quais se realiza o negócio locatício. Assim, contratos desse tipo no Brasil e na França nem sempre abordam exatamente os mesmos aspectos da locação de imóveis, sendo cada um deles inserido em um quadro sociocultural particular. Por meio de nossa obra terminográfica, o DFPCLI, pretendemos diminuir as distâncias entre as partes contratantes brasileiras e francesas no que tange à compreensão da terminologia dos contratos de locação de imóveis e, quem sabe, contribuir para a diminuição das distâncias comunicativas e, em última instância, humanas entre os dois países.

Agradecimentos

Agradecemos ao apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e ao suporte estrutural da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e da *Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3*.

RODRIGUES, K.; BARROS, L. Bilingual terminological dictionary of terms of leases of real estate: the microstructure translators-oriented. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.3, p.609-632, 2019.

- **ABSTRACT:** *This article presents results from a research on the Terminology of leases of real-estate in Portuguese-French. This work is part of a line of research named Terminology in Linguistic Studies Program of the São Paulo State University - UNESP, and refers specifically to the elaboration of a bilingual terminological dictionary of terms concerning the said domain. The main objective of this research is the elaboration of a proposal of a French-Portuguese Dictionary of Leases Real Estate Terms (DFPCLI) focused on the specific needs of translators and, in this article, we present results referring to the microstructure of the dictionary. The needs of the translators were observed in Fromm (2007) and Xatara, Bevilacqua and Humblé (2011). The extraction of the terms came from a corpus of contracts in French and Portuguese, and the terminological data were taken from the vast bibliography of the domain in France and Brazil. The theoretical alignment of our research is Descriptive Terminology, especially TCT, Cabré (1993, 1999), and Faulstich (1995), Barros (2004). The DFPCLI aims at contributing to terminological studies in Brazil and to a useful tool for the work of the translators of these documents in the meeting of Brazilian and French cultures.*
- **KEYWORDS:** *Terminology. Bilingual terminological dictionary. Microstructure. Leases of real estate.*

REFERÊNCIAS

- AZENHA JUNIOR, J. Os usuários e suas demandas. *In*: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M (org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p.162.
- BARROS, L. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: Ed. da USP, 2004.
- BISSARDON, S. **Guide du langage juridique**: vocabulaire, pièges et difficultés. Paris: LexisNexis Litec, 2009.
- BRIGHENTI, M. Os usuários e suas demandas. *In*: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M (org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p.157.
- CABRÉ, M. T. **La terminología**: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: IULA, 1999.
- CABRÉ, M. T. **La terminología**: teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries, 1993.
- CARBONI, C. S. Os usuários e suas demandas. *In*: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M (org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p.161.
- CARVALHO, A. J. F. **O condomínio na prática**. Rio de Janeiro: Editora Liber Juris, 1985.
- COIMBRA, S. A. C. Os usuários e suas demandas. *In*: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M (org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p.158.
- CORNU, G. **Vocabulaire juridique**. Paris: Presses Universitaire de France, 2009.
- DUBUC, R. **Manuel pratique de terminologie**. Quebec: Linguatex, 1992.
- FAULSTICH, E. Socioterminologia, mais que um método de pesquisa, uma disciplina. **Ciência da Informação**, Brasília, v.24, n.3, 1995. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/566/567>. Acesso em: 05 nov. 2019.
- FLORES, M. S. **Representações sociais sobre a renda mínima de inserção (RMI) francesa e dimensões cognitivas do sistema social**. 2013. Disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/141295/representacoes-sociais-sobre-a-renda-minima-de-insercao-rmi-francesa-e-dimensoes-cognitivas-do-sis/>. Acesso em: 08 abr. 2017.
- FROMM, G. **VoTec**: a construção de vocabulários eletrônicos para aprendizes de tradução. 2007. 215f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2007.

HUFF, D. D. Os usuários e suas demandas. *In*: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M (org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p.158.

LANDO, I. M. Os usuários e suas demandas. *In*: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M (org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p.159.

LEMEUNIER, F. **Dictionnaire Juridique**: 2000 termes juridiques, locutions latines, sigles et abreviations. Paris: La maison du dictionnaire, 1988.

REUILLARD, P. C. R. Os usuários e suas demandas. *In*: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M (org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p.170.

RODRIGUES, K. **Proposta de modelo de dicionário francês-português de contratos de locação de imóveis brasileiros e franceses**. 2017. 306f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

SILEM, A.; ALBERTINI, J.-M. **Lexique d'économie**. Paris: Dalloz, 2008.

SILVA, D. P. e. **Vocabulário jurídico**. 27.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

SOUZA, S. C. **A Lei do inquilinato comentada**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Recebido em 02 de agosto de 2018

Aprovado em 22 de novembro de 2018

CAPACIDADE DA MEMÓRIA DE TRABALHO, PROFICIÊNCIA LEITORA, E PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÕES VERBAIS E PICTORIAIS NA LEITURA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sidnei Werner WOELFER*
Lêda Maria Braga TOMITCH**

- **RESUMO:** Este estudo investiga relações entre capacidade da memória de trabalho (CMT), proficiência leitora e processamento de informações verbais e pictoriais na leitura em inglês como língua estrangeira (ILE). A amostra investigada foi composta por sessenta estudantes brasileiros de ensino médio entre 15-17 anos ($M=16.3$, $SD.=64$). Os instrumentos de coleta de dados incluíram: um questionário de experiências prévias, um teste de proficiência leitora em ILE, um teste de CMT, um teste de compreensão leitora, e um questionário retrospectivo. As análises indicaram uma correlação positiva entre as variáveis independentes (i.e., proficiência leitora em ILE e CMT), e associações significativas entre cada uma dessas variáveis com a variável dependente (i.e., compreensão leitora). Os resultados indicaram que: (1) limitações da CMT podem restringir o processamento de textos expositivos não ilustrados; (2) limitações em proficiência em ILE tendem a comprometer a eficiência do processamento de informações pictoriais; (3) limitações da CMT no processamento de informações pictoriais parecem ser compensadas pela ativação de informações do conhecimento prévio.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Capacidade da memória de trabalho. Leitura em Inglês como língua estrangeira. Compreensão literal. Compreensão inferencial.

Introdução

A compreensão leitora, a partir da perspectiva do processamento da linguagem, compreende uma série de processos cognitivos cuja implementação permite aos indivíduos a construção de representações mentais do texto lido. Nosso foco neste estudo é na construção de representações mentais de um gênero textual específico: cartuns.

* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis - SC - Brasil. Departamento de Língua e Literatura Estrangeira. sidnei.ww@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4707-5037.

** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis - SC - Brasil. Departamento de Língua e Literatura Estrangeira. eda@cce.ufsc.br. ORCID: 0000-0003-4183-8072.

Conforme define Pagliosa (2005, p.116, tradução nossa) “[...] o cartum é voltado para a crítica de costumes, focalizando uma realidade genérica e por isso ao mesmo tempo atemporal, isto é, desconhece os limites do tempo que a crítica a personagens, fatos e acontecimentos políticos impõe.” Ademais, consideramos que as críticas apresentadas em cartuns resultam de relações tácitas estabelecidas entre seus textos e ilustrações. Desse modo, propomos que a identificação de suas ideias principais exige dos leitores a execução de processos cognitivos interativos através dos quais precisam ser estabelecidas conexões referenciais entre informações verbais e pictoriais.

Com base em tal proposição, conceituamos o texto, neste estudo, como sendo uma unidade de significados derivada da integração de informações que podem ser representadas unicamente no código verbal, ou em ambos, nos códigos verbal e pictorial (HALLIDAY; HASAN, 1976), com a função comunicativa de transmitir mensagens aos leitores. Além disso, as ilustrações são entendidas, neste estudo, como representações gráficas que podem retratar todo ou parte do conteúdo dos textos que as acompanham (GYSELINCK; TARDIEU, 1999), e que se destinam a auxiliar os leitores a compreenderem informações verbais (LIU, 2004).

Assim, com base na alegação de que leitores mais habilidosos e leitores menos habilidosos diferem entre si na execução dos processos envolvidos na compreensão leitora (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993), e de que o mesmo se aplica a leitores com menor capacidade de memória de trabalho (CMT) e leitores com maior CMT (DANEMAN; CARPENTER, 1980; JUST; CARPENTER, 1992), este estudo, que é resultado da pesquisa de mestrado de seu primeiro autor (WOELFER, 2016), busca investigar as relações entre proficiência leitora em inglês como língua estrangeira (ILE), CMT e o processamento interativo de informações verbais e pictoriais envolvido na compreensão inferencial de cartuns. A partir desse objetivo, levantamos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 (H1): há uma correlação positiva entre proficiência leitora em ILE, medida por meio de respostas a perguntas sobre informações importantes apresentadas em textos expositivos não ilustrados e CMT, medida por meio de uma versão do *Reading Span Test*. Ou seja, indivíduos com maior proficiência leitora em ILE são aqueles que também apresentam maior CMT.

Hipótese 2 (H2): há uma associação significativa entre proficiência leitora em ILE, medida por meio de respostas a perguntas sobre informações importantes apresentadas em textos expositivos não ilustrados, e a compreensão inferencial de cartuns, medida por meio de respostas a perguntas sobre as relações entre seus textos e ilustrações. Ou seja, indivíduos com maior proficiência leitora em ILE apresentam melhor desempenho na elaboração de inferências na leitura de textos que contém informações verbais e pictoriais.

Hipótese 3 (H3): há uma associação significativa entre CMT, medida por meio de uma versão do *Reading Span Test*, e a compreensão inferencial de cartuns, medida por meio de respostas a perguntas sobre as relações entre seus textos e ilustrações. Ou

seja, indivíduos com maior CMT apresentam melhor desempenho na elaboração de inferências na leitura de textos que contém informações verbais e pictoriais.

Compreensão leitora de textos ilustrados: estudos prévios

Estudos prévios sustentam que o processamento de textos ilustrados envolve distintos sistemas da memória, bem como distintos códigos e tipos de operações mentais (MIYAKE; SHA, 1999; BADDELEY, 2000; PAIVIO, 2006). Consonante a isso, pesquisas também indicam que informações verbais e pictoriais possuem distintas representações mentais (PAIVIO, 1971, 1986), e que essas representações são temporariamente processadas e armazenadas em diferentes componentes da memória de trabalho (MT) (BADDELEY; HITCH, 1974; BADDELEY; LOGIE, 1999; BADDELEY, 2000).

Alicerçados nesses pressupostos, vários estudos têm investigado o papel das ilustrações na leitura (SCHALLERT, 1980; MAYER; ANDERSON, 1991; HEGARTY; JUST, 1993; MAYER; SIMS, 1994; FANG, 1996; CARNEY; LEVIN, 2002; PAN; PAN, 2009) e com base em seus resultados têm proposto que a justaposição de informações verbais e pictoriais é benéfica em vários aspectos. Pan e Pan (2009), Carney e Levin, (2002), Fang (1996) e Schallert (1980), por exemplo, concluíram que leitores simultaneamente expostos a elementos visuais e textuais apresentam melhorias consideráveis em sua compreensão leitora. Mayer *et al.* (1996) constataram que ilustrações legendadas, usadas como ou anexadas a resumos científicos, ajudam a orientar a atenção dos alunos, melhorando a recuperação de informações explicativas da memória. Gyselinck e Tardieu (1999), em uma revisão de experimentos conduzidos por Mayer e Anderson (1991), Mayer e Sims (1994) e Hegarty e Just (1993), concluíram que a apresentação contígua de textos escritos e ilustrações dá suporte à construção de representações mentais elaboradas do conteúdo do texto. Por fim, Levie e Lentz (1982), em uma meta-análise incluindo 55 experimentos que compararam a aprendizagem a partir de textos ilustrados com a aprendizagem a partir de textos não ilustrados, concluíram que ilustrações altamente relacionadas aos textos facilitam o aprendizado do conteúdo expresso verbalmente. O presente estudo tem como objetivo expandir os achados reportados por esses estudos através de uma investigação sobre o processamento e o armazenamento de informações verbais e pictoriais executados pela MT durante a leitura em ILE.

Se de fato as ilustrações melhoram a compreensão das informações verbais, parece óbvio supor que a compreensão inferencial de cartuns pode ser facilmente obtida pelos leitores. No entanto, o que propomos é que as ilustrações encontradas em textos desse gênero representam um desafio adicional, uma vez que elas nem sempre repetem o conteúdo das informações escritas e também nem sempre apresentam novas informações de forma explícita. Ao contrário disso, vemos que elas tendem a atribuir significação conotativa ao que é verbalmente exposto, aumentando assim

a complexidade semântica do texto. Nesse caso, nossa hipótese é de que os leitores precisam se engajar em processos mentais de elaboração a fim de que possam ir além dos limites da compreensão literal (i.e., representação mental baseada unicamente em informações advindas do texto) e alcançar compreensão inferencial (i.e., adicionar conhecimento prévio às informações advindas do texto e construir uma representação mental pessoal significativa do mesmo). Tendo em vista tais deduções, alegamos que a compreensão inferencial de cartuns demanda considerável uso de recursos cognitivos da MT, uma vez que esse tipo de compreensão depende da execução de múltiplos processos e subprocessos em tempo real (i.e., mudança do foco da atenção entre as diversas fontes de informação apresentadas em distintos códigos, associação coerente entre essas informações por meio de conexões referenciais, construção de representações mentais significativas, etc.). Portanto, prevemos que os requisitos necessários para se obter tal compreensão podem comprometer o desempenho de alguns leitores devido às diferenças individuais em CMT (PASHLER, 1994; BAILER; TOMITCH, 2016). Assim, o presente estudo propõe que proficiência leitora em ILE e CMT têm uma estreita relação com a compreensão inferencial de cartuns.

Processos cognitivos envolvidos na compreensão leitora

Davies (1995, p.1, tradução nossa) define a leitura como uma atividade privada na qual os leitores se engajam em um processo contínuo de construção de significados que se baseia nas ideias de um “[...] escritor que está distante no espaço e no tempo.”¹ Além disso, operacionalizamos a leitura como um conjunto de processos cognitivos interativos que envolve a construção de representações mentais derivadas da integração do conhecimento prévio do leitor com as ideias do escritor transmitidas no texto. No entanto, ressaltamos que os leitores diferem no desempenho de sua compreensão, dependendo das estruturas das representações mentais que constroem. Essas estruturas podem ser predominantemente baseadas em informações de nível discursivo, (i.e., modelo mental de base textual ou *textbase*), ou de nível inferencial (i.e., modelo mental situacional): o primeiro sendo restrito às informações codificadas providas de orações, frases e parágrafos, ou das relações existentes entre essas unidades, formando um todo coerente, e o segundo abrangendo o conhecimento prévio dos leitores recuperado da memória de longo prazo² (MLP), que, sob forma de inferências, atribui elaborações ao primeiro (KINTSCH; VAN DIJK, 1978; VAN DEN BROEK *et al.*, 1999; LINDERHOLM; VAN DEN BROEK, 2002).

¹ No original: “[...] writer who is distant in space and time.” (DAVIES, 1995, p.1).

² A memória de longo prazo (MLP) refere-se à porção relativamente estável e duradoura do conhecimento armazenado na memória que é constituída por: (a) conhecimento cuja significância é enraizada e dependente de associações que são feitas com experiências episódicas específicas vividas pelos indivíduos (i.e., memória episódica); (b) conhecimento puramente conceitual, genérico e autônomo de experiências episódicas específicas (i.e., memória semântica); e (c) conhecimento que engloba a habilidade de implementar uma ampla gama de atividades (i.e., conhecimento procedural) (SEARLEMAN; HERRMANN, 1994; BADDELEY, 2001).

De forma análoga, o *Modelo Interativo de Leitura* (RUMELHART; MCCCELLAND, 1981) propõe que a leitura compreende uma síntese de processos e subprocessos que são simultaneamente executados com base em informações textuais (i.e., leitura ascendente), e com base em informações recuperadas da MLP (i.e., leitura descendente) que, em estreita cooperação, permitem que os leitores interpretem os textos apropriadamente. Esse modelo representa uma alternativa que estabelece equilíbrio ao que propõem o *Modelo Ascendente de Leitura* (GOUGH, 1972) e o *Modelo Descendente de Leitura* (GOODMAN, 1967), pois atribui igual importância às informações puramente textuais e às informações provindas do conhecimento prévio do leitor no processo de compreensão leitora. O processamento de informações provindas dessas distintas fontes pode ocorrer alternadamente ou simultaneamente, sempre que necessário para implementar a compreensão (AEBERSOLD; FIELD, 1997). Assim, o cartum pode ser considerado um tipo de texto cuja efetiva representação mental depende de interações estabelecidas entre processos de leitura de nível inferior, como por exemplo a decodificação e a compreensão literal, e processos de leitura de nível superior, como a compreensão inferencial e o monitoramento da compreensão (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993).

Reconhecendo que as ilustrações não devem ser sempre consideradas meros adornos, mas potenciais fontes de informação no discurso impresso, o Modelo Interativo de Leitura, ao nosso ver, é o que melhor desvela o processamento paralelo de informações verbais e pictoriais. Ele mais coerentemente se interliga à concepção de texto adotada neste estudo, uma vez que propõe que aspectos não-linguísticos e linguísticos atuam em conjunto na ativação das unidades de conhecimento prévio necessárias para a obtenção de uma compreensão leitora bem-sucedida (RUMELHART; MCCCELLAND, 1981).

De modo sucinto, o Modelo Interativo de Leitura foi adotado como referencial teórico para discutir a compreensão leitora de cartuns, pois ele não propõe dependência excessiva em processos ascendentes ou em processos descendentes de leitura. Pelo contrário, ele atribui importância a todos os processos, sejam eles de nível inferior ou superior, que, de acordo com Carrell, Devine e Eskey (1998), são de valor equivalente: enquanto os processos de nível inferior mantêm os leitores sensíveis às informações novas e relevantes fornecidas pelo texto, os processos de nível superior, através da ativação de conhecimentos prévios pertinentes, lhes dão suporte para interpretar tais informações de modo adequado.

Compreensão leitora e a interação entre os conhecimentos declarativo e procedural

Segundo Gagné, Yekovich e Yekovich (1993) e Tomitch (2012), a compreensão leitora bem-sucedida envolve interações entre os conhecimentos declarativo e procedural. De acordo esses pesquisadores, o conhecimento declarativo, dentro do domínio da linguagem, compreende o conhecimento conceitual de letras, fonemas, morfemas, palavras, ideias, esquemas e tópicos ou assuntos. O conhecimento procedural, por

outro lado, compreende o conhecimento de *como* ler, (i.e., conhecimento especializado operacional para o uso do conhecimento declarativo do domínio linguístico), podendo ser dividido em quatro processos componentes: decodificação e compreensão literal, (i.e., processos de nível inferior), e compreensão inferencial e monitoramento da compreensão (i.e., processos de nível superior). Conforme proposto por esse referencial teórico, quanto menor for o uso de recursos cognitivos para operar processos de leitura de nível inferior, maior será a disponibilidade desses recursos para a operação de processos de nível superior, como a geração de inferências (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993; TOMITCH, 2012). Assim, uma leitura bem-sucedida pode ser associada à automatização dos processos de nível inferior que permite aos leitores a identificação de significados nas entrelinhas dos textos.

Com base nessas premissas, consideramos válida a hipótese de que limitações impostas por baixa proficiência leitora em inglês como língua estrangeira (ILE) podem ser prejudiciais ao processamento das relações existentes entre informações verbais e pictoriais de textos ilustrados. Mais precisamente, assumimos que um processamento defectivo das relações entre informações verbais e pictoriais pode comprometer a construção de representações mentais multidimensionais de cartuns.

Capacidade de memória de trabalho e processamento de informações verbais e pictoriais

As operações interativas e em tempo real de processos de leitura inferiores e superiores, bem como o armazenamento dos produtos derivados dessas operações, poderiam ser considerados miraculosos se os seres humanos não dependessem da disponibilidade de recursos cognitivos para tal. Esses recursos que, segundo vários pesquisadores, são de capacidade limitada (DANEMAN; CARPENTER, 1980; JUST; CARPENTER, 1992; ROSEN; ENGLE, 1998; BADDELEY, 2012) precisam ser gerenciados de forma que as informações de base textual e as informações providas do conhecimento prévio possam ser manipuladas e armazenadas simultaneamente na memória de trabalho (MT) no momento em que o leitor está processando o texto. Por essas razões, incorporamos ao nosso referencial teórico um modelo de MT que, ao nosso ver, parece melhor explicar o que possivelmente ocorre durante o processamento de textos contendo informações verbais e pictoriais: o *Modelo Multicomponente de Memória de Trabalho* (BADDELEY, 2010, 2012, 2015).

Com origem no modelo seminal proposto por Baddeley e Hitch (1974), o Modelo Multicomponente de Memória de Trabalho mantém dois pressupostos principais: (1) que a MT é um sistema hipotético de capacidade limitada que processa e armazena as informações necessárias para a realização de atividades cognitivas complexas; e (2), que a MT não é um sistema unitário, mas um sistema composto por subsistemas multiespecializados, incluindo um componente de gerenciamento, nomeado *Executivo*

Central (EC), e pelo menos três componentes de apoio, nomeados *Alça Fonológica* (AF), *Esboço Visuoespacial* (EV) e *Buffer Episódico* (BE).

De acordo com esse modelo, a AF opera o armazenamento e o processamento de representações mentais fonológicas, o EV opera o armazenamento e o processamento de representações mentais visuais-espaciais, e o BE opera o armazenamento de representações episódicas multidimensionais (BADDELEY, 2010). O modelo também postula que esses três subsistemas executam suas funções lidando com limitações de capacidade independentes. Assim, a ativação de representações mentais que excede o limite máximo de capacidade de um dos subsistemas não exige recursos cognitivos dos outros dois subsistemas, não comprometendo o funcionamento dos mesmos.

O EC é considerado o componente mais complexo do modelo. É visto como um subsistema de capacidade limitada, cuja função é controlar e regular a MT (BADDELEY; LOGIE, 1999). Algumas de suas funções específicas são: (a) coordenar os três subsistemas de apoio; (b) manter a atenção; (c) inibir e/ou suprimir informações irrelevantes; (d) dividir a atenção; (e) mudar o foco da atenção durante a realização de tarefas distintas; (f) combinar representações mentais visuais-espaciais e fonológicas armazenadas no BE; e (g) servir como interface entre memória de longo prazo (MLP) e MT (BADDELEY; LOGIE, 1999; BADDELEY, 2010, 2012).

A AF é descrita como um subsistema de capacidade limitada que, operada pelo EC, serve para o armazenamento passivo, e também para o processamento ativo de representações mentais fonológicas originadas da codificação de insumo verbal, ou de informações dessa natureza recuperadas da MLP. Conforme descreve Baddeley (2010), a AF mantém e atualiza as informações através de repetições vocais ou subvocalis em tempo real para que permaneçam disponíveis para processamento.

O EV é compreendido como um subsistema de capacidade limitada que, sob gerenciamento do EC, serve para o armazenamento passivo, e também para o processamento ativo de representações mentais visuais-espaciais. Essas representações mentais, de acordo com o modelo, são derivadas da codificação de insumo visual e espacial, ou da recuperação de informações com essas características armazenadas na MLP. Logie (1995) propõe que o EV pode ser dividido em dois componentes funcionalmente separados, a saber, o *visual cache* e o *inner scribe*. Segundo o pesquisador, o primeiro seria um subsistema visual passivo de armazenamento, e o segundo, um subsistema espacial ativo para ensaios. Todavia, como pondera Baddeley (2012, p.13, tradução nossa), “[...] a natureza precisa de ensaios visuais-espaciais permanece obscura.”³, fato que deixa em dúvida uma possível divisão do EV.

Por fim, o BE é visto como um subsistema de capacidade limitada que abriga representações mentais de modalidades não exclusivas e que serve para o armazenamento passivo de informações episódicas multidimensionais que são acessíveis através da consciência (BADDELEY, 2010, 2012). Assim como a AF e o EV, o BE também é coordenado pelo EC e interliga percepção, MLP e MT (BADDELEY, 2010).

³ No original: “[...] *the precise nature of the visual-spatial rehearsal remains unclear.*” (BADDELEY, 2012, p.13).

Considerando-se a interatividade entre os diversos componentes propostos por esse modelo, uma boa metáfora para se referir à MT seria a de “espaço de trabalho” (i.e., *workspace*) (LOGIE, 1996; MIYAKE; SHAH, 1999). Com base nessa concepção, consideramos que o armazenamento e o processamento de informações em tempo real envolvem procedimentos dinâmicos que são executados por diferentes componentes mentais, e que podem ser aplicados à uma ampla gama de atividades para as quais a MT é importante.

A inclusão desse modelo de MT no referencial teórico de nosso estudo foi feita porque, como mencionado anteriormente, estudos anteriores indicam que a efetiva compreensão de textos como cartuns depende da implementação de interrelações ativas entre vários processos cognitivos. Esses processos podem ser atribuídos a diferentes componentes da MT, incluindo os de maior relevância neste estudo: o armazenamento e processamento de informações verbais na AF, o armazenamento e processamento de informações pictoriais no EV, e a combinação de informações verbais e pictoriais operada pelo EC, cujas representações mentais em formato multidimensional são armazenadas no BE.

A Teoria da Dupla Codificação

Com base nos estudos que revisamos, pudemos constatar que o processo de combinação de informações multicodificadas no *Buffer* Episódico não é claramente descrito no modelo de memória de trabalho (MT) proposto por Baddeley e colegas. Por isso, buscamos explicações adicionais sobre o assunto na *Teoria da Dupla Codificação* (TDC) (PAIVIO, 1971).

De acordo com a TDC, “[...] a cognição humana é única, pois se especializou em lidar simultaneamente com a linguagem e com objetos e eventos não verbais.”⁴ (PAIVIO, 2006, p.53). Partindo dessa asserção básica, Paivio (1971, 1986) propôs que a memória possui dois sistemas distintos, mas interligados, que são responsáveis pelo processamento de informações em geral: o *Sistema Verbal* e o *Sistema de Imagens*. Seguindo a lógica, a teoria propõe que o Sistema Verbal é responsável pelo processamento de traços de memória verbais, enquanto o Sistema de Imagens, pelo processamento de traços de memória não verbais. Além disso, a TDC prevê que os dois sistemas têm funcionamento independente, mas que, devido a interconexões, um pode desencadear atividade no outro, permitindo assim o processamento simultâneo de traços de memória verbais e não verbais. Parece-nos possível supor que o Executivo Central do modelo de MT de Baddeley seria o subsistema responsável pela execução dessas interconexões, dadas suas funções de gerenciar processamento e armazenamento na Alça Fonológica, no Esboço Visuoespacial, e também de executar a combinação e o armazenamento de

⁴ No original: “[...] human cognition is unique in that it has become specialized for dealing simultaneously with language and with nonverbal objects and events.” (PAIVIO, 2006, p.53).

representações multidimensionais no *Buffer* Episódico (BADDELEY, 2010). Apoiando-se nessas proposições, a TDC foi incluída no referencial teórico desse estudo, pois ela traz explicações mais claras sobre o processamento simultâneo de informações verbais e pictoriais. Tais explicações nos permitem propor elaborações sobre os efeitos desse processamento de dupla codificação na compreensão leitora em inglês como língua estrangeira (ILE).

Em síntese, o termo mais frequentemente citado em nossa fundamentação teórica, e que parece integrar mais completamente os modelos anteriormente apresentados é *interação*. A ideia principal que todos os modelos parecem compartilhar é que a partir do momento em que os leitores passam a mover seus olhos sobre o texto, processos interativos complexos envolvidos na manutenção e manipulação de várias fontes de informação são executados simultaneamente dentro de um espaço de trabalho de capacidade limitada. As diferenças individuais que os leitores podem apresentar em termos de compreensão tendem a estar intimamente relacionadas a muitas variáveis, incluindo aquelas que são investigadas neste estudo: diferenças individuais em capacidade de memória de trabalho (CMT) e em proficiência leitora em ILE. Por essa razão, a ideia controle que orienta a fundamentação deste estudo é a de que os indivíduos dependem de leitura proficiente e de recursos cognitivos suficientes para exceder as barreiras impostas pelas metáforas tão comumente presentes em cartuns.

Método

Participantes. A amostra investigada foi composta por estudantes brasileiros de uma escola pública ($N = 60$) com idades entre 15-17 anos ($M = 16,3$, $SD. = 64$). Todos os participantes apresentaram formulários de assentimento e consentimento, cumprindo assim os requisitos da resolução 466/12 sobre ética em pesquisa com seres humanos no Brasil. Nenhum dado foi coletado antes da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina – (CEPSH-UFSC), emitido em 15 de junho de 2015, sob o número 45350315.1.0000.0121.

Materiais. Os materiais compreenderam um texto expositivo não ilustrado e um cartum. O texto intitulado *David Luiz: I Only Wanted to See People Smiling* (ITRI et al., 2014) foi composto por 214 palavras e sofreu pequenas modificações. O cartum intitulado *Cellphones May Cause Cancer?* (MARKSTEIN, 2011) foi composto por 15 palavras.

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Os seguintes instrumentos foram utilizados: (a) um Questionário sobre Conhecimentos Prévios; (b) um Teste de Proficiência Leitora em ILE; (c) uma versão do *Reading Span Test*; (d) um Teste de Compreensão Leitora; e (e) um Questionário Retrospectivo. Todas as perguntas e respostas foram escritas em português para evitar problemas de interpretação entre o

que representaria a compreensão leitora dos participantes, e o que representaria o seu conhecimento da língua inglesa.

Questionário sobre Conhecimentos Prévios. O Questionário sobre Conhecimentos Prévios (TOMITCH, 2014) foi composto por 16 perguntas sobre experiências prévias e atuais de estudo e contato com a língua inglesa em ambiente escolar e também não escolar. No total, a ferramenta foi constituída por 5 perguntas abertas, 9 perguntas de múltipla escolha e 2 perguntas de escala *Likert*. O questionário foi administrado em grupos e tomou os 20 minutos iniciais da primeira sessão de coleta de dados.

Teste de Proficiência Leitora em ILE. O Teste de Proficiência Leitora em ILE foi composto por 6 perguntas abertas com valor de 1 ponto cada e foram elaboradas com base na taxonomia para tarefas de compreensão proposta por Pearson e Johnson (1978). De acordo com essa taxonomia, as relações entre perguntas e respostas são classificadas como: (a) *textualmente explícitas*; (b) *textualmente implícitas*; e (c) *esquemáticamente implícitas*. Enquanto questões textualmente explícitas são aplicadas para avaliar a compreensão literal dos leitores, questões textualmente implícitas e esquematicamente implícitas são aplicadas para avaliar sua compreensão inferencial (CHIKALANGA, 1992). O teste foi administrado em grupos e tomou os 20 minutos finais da primeira sessão de coleta de dados. O texto base pôde ser consultado pelos participantes, porém o tempo para finalizar o teste foi limitado a 10 minutos.

The Reading Span Test (RST). O RST utilizado neste estudo foi uma versão brasileira computadorizada do teste original de Daneman e Carpenter (1980), adaptado por Tomitch (2003). O RST de Tomitch compreende uma sequência de 60 sentenças não relacionadas entre si que foram selecionadas de revistas populares. Cada uma das sentenças termina com uma palavra diferente, sendo que a extensão das sentenças varia de 13 a 17 palavras. O teste foi administrado individualmente na segunda sessão de coleta de dados e teve a duração de aproximadamente 20 minutos. Sessões de familiarização precederam a sua aplicação. Os participantes, sob o monitoramento do primeiro autor deste estudo, foram instruídos a ler cada uma das sentenças em voz alta e sem pausas assim que elas aparecessem na tela do computador. Esse procedimento foi utilizado para evitar o uso de estratégias idiossincráticas (FRIEDMAN; MIYAKE, 2004). Os participantes foram também comunicados que imediatamente após a leitura de cada sentença, o pesquisador acionaria a projeção da sentença subsequente. Além disso, os participantes foram solicitados a simultaneamente prestar atenção às sentenças, buscar compreendê-las, e memorizar a última palavra de cada uma delas. Foi explicado também que, ao fim de cada conjunto de sentenças, as últimas palavras deveriam ser posteriormente recordadas e escritas em uma planilha na ordem exata em que foram apresentadas. O RST utilizado é organizado em três conjuntos de 2 sentenças, três conjuntos de 3 sentenças, três conjuntos de 4, três conjuntos de 5, e três conjuntos de 6 sentenças. Os participantes foram informados que ao fim de cada conjunto, pontos de interrogação apareceriam na tela do computador, indicando que eles deveriam escrever as palavras que recordassem.

A medida da memória de trabalho (MT) foi rígida, ou seja, baseada no nível no qual as palavras foram precisamente recordadas em pelo menos dois dos três conjuntos de sentenças (DANEMAN; CARPENTER, 1980), na ordem exata em que foram apresentadas (FRIEDMAN; MIYAKE, 2004). Conforme sugerido por Masson e Miller (apud TOMITCH, 2003), meio ponto foi atribuído aos participantes que recordaram pelo menos um conjunto de um determinado nível.

Estudos prévios apresentaram resultados correlacionando significativamente escores do RST com escores relacionados a diferentes aspectos do processo de compreensão leitora em ambas L1 (TOMITCH, 2003; SANCHEZ; WILEY, 2006), e em L2 (ALPTEKIN; ERÇETIN, 2009; FONTANINI; TOMITCH, 2009; BAILER; TOMITCH; D' ELY, 2013; OLIVEIRA, 2016; PROCAILO, 2017). Além disso, a literatura tem revelado que o RST apresenta consistentes correlações com escores relacionados a diversas habilidades cognitivas de ordem superior (HEITZ; UNSWORTH; ENGLE, 2005; YUAN *et al.*, 2006). Assim, com base em evidências mostrando que o RST fornece uma medida de CMT que se correlaciona bem com a compreensão leitora, decidimos que o mesmo seria uma ferramenta adequada para a obtenção de escores de CMT dos participantes deste estudo.

Teste de Compreensão Leitora. O Teste de Compreensão Leitora foi composto por duas perguntas abertas que tiveram como objetivo identificar diferenças individuais na construção de significados na leitura de cartuns. Essa ferramenta foi elaborada de acordo com o que propõem Gagné, Yekovich e Yekovich (1993) em relação aos processos de decodificação, compreensão literal e compreensão inferencial, mencionados anteriormente. O teste tomou os 10 minutos iniciais da terceira sessão de coleta de dados e foi administrado em grupos. Primeiramente, os participantes tiveram 2 minutos para ler o texto do cartum apresentado sem sua ilustração. Um glossário elaborado com base nos resultados do estudo piloto lhes foi disponibilizado. Na sequência, os participantes tiveram 3 minutos para reportar o que consideraram ser a ideia principal do texto lido. Para isso, puderam consultar o texto e o glossário. Na terceira etapa, os participantes foram solicitados a ler a versão completa do cartum durante mais 2 minutos. Por fim, tiveram 3 minutos para reportar a ideia principal do cartum com base em suas informações verbais e pictoriais. Nessa etapa, os participantes não puderam mais consultar o texto e o glossário.

Questionário Retrospectivo. O Questionário Retrospectivo adaptado de Tomitch (2003) teve duração de 5 minutos e foi administrado em grupos imediatamente após o Teste de Compreensão Leitora. O objetivo do questionário foi o de obter dados para analisar a percepção dos participantes sobre o grau de complexidade do cartum, bem como a habilidade dos mesmos de estabelecer relações entre seu texto e ilustração.

Análise dos dados. O estudo adotou um método misto de análise de dados. Os dados obtidos através do Questionário sobre Conhecimentos Prévios e do Questionário Retrospectivo foram analisados qualitativamente. Os dados obtidos por intermédio do Teste de Proficiência Leitora em ILE, do RST e do Teste de Compreensão Leitora foram analisados quantitativamente.

Análise qualitativa. Os dados do Questionário sobre Conhecimentos Prévios foram cuidadosamente comparados, contrastados e convertidos em porcentagens para se obter um retrato mais amplo e detalhado da amostra investigada. Já os dados do Questionário Retrospectivo foram analisados para examinar o engajamento dos participantes no monitoramento da própria compreensão, bem como para verificar quais processos cognitivos estiveram envolvidos no processo de compreensão leitora do cartum.

Análise quantitativa. Uma variável dependente (i.e., compreensão leitora) e duas variáveis independentes (i.e., proficiência leitora em ILE e CMT) foram investigadas neste estudo. Os escores inerentes a essas variáveis foram obtidos através do Teste de Compreensão Leitora, do Teste de Proficiência Leitora em ILE e do RST, respectivamente. Todos os participantes foram submetidos a todos os testes, de modo a garantir dependência entre as variáveis investigadas.

Estatísticas descritivas foram inicialmente obtidas para verificar a distribuição dos dados e para determinar o teste de correlação a ser usado na testagem da hipótese 1 (H1). Os resultados indicaram que os dados não se adequaram à aplicação de testes paramétricos devido ao alto valor de curtose de -1.32 ($SE=.60$) para ambas, proficiência leitora em ILE e CMT. Além disso, os resultados do teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov também foram significativos ($p<.001$) para ambas, proficiência leitora em ILE e CMT. Assim, um teste de Spearman (LARSON-HALL, 2010) foi utilizado para examinar a correlação entre as duas variáveis independentes do estudo, por nós hipoteticamente prevista como positiva e estatisticamente significativa.

Para testar as hipóteses 2 e 3 (H2 e H3), os escores dos participantes obtidos através do Teste de Compreensão Leitora em ILE, (min=1.0/max=6.0), e do RST, (min=2.0/max 6.0), que originalmente constituíam duas variáveis contínuas, foram inicialmente convertidas em duas variáveis categóricas, sendo cada uma delas subdividida em dois níveis. Em termos de proficiência leitora, os participantes foram subdivididos como leitores menos proficientes, e leitores mais proficientes. Em termos de CMT, como leitores com menor CMT, e leitores com maior CMT. Essas subdivisões foram baseadas na comparação dos escores inerentes a cada uma dessas variáveis com as médias da distribuição calculada separadamente para o Teste de Compreensão Leitora em ILE e para o RST.

Com base nessa organização de dados, um teste de independência Qui-Quadrado (FIELD, 2009) foi empregado para testar as H1 e H2, sendo: (a) 2 (proficiência leitora em ILE: leitores menos proficientes, leitores mais proficientes) X 2 (nível de compreensão leitora: compreensão literal, compreensão inferencial) para testar a H2; and (b) 2 (nível de CMT: leitores com menor CMT, leitores com maior CMT) X 2 (nível de compreensão leitora: compreensão literal, compreensão inferencial), para testar a H3. Conforme mencionado anteriormente, este estudo teve proficiência leitora em ILE e CMT como variáveis independentes, e a compreensão leitora de cartoons como variável dependente. Os resultados hipoteticamente por nós previstos eram de que existiriam associações estatisticamente significativas entre cada uma das variáveis independentes e a variável dependente.

Um estudo piloto foi conduzido antes da realização do estudo principal. Seus participantes foram estudantes de uma escola pública ($N=4$) com idades entre 15-18 anos ($M= 17,25$, $SD. = 50$). Todos eles apresentaram formulários de assentimento e consentimento e não participaram do estudo principal.

Resultados

Conforme citado anteriormente, adotamos um método misto de análise de dados. No entanto, devido aos limites de extensão do presente artigo, apresentaremos apenas os resultados das análises quantitativas, uma vez que são eles que mais diretamente respondem as hipóteses levantadas no estudo. Para iniciar, apresentaremos as estatísticas descritivas do Teste de Proficiência Leitora em inglês como língua estrangeira (ILE), do *Reading Span Test* (RST), e do Teste de Compreensão Leitora.

Os escores obtidos no Teste de Proficiência Leitora em ILE, ($\text{min}=1.0/\text{max}=6.0$), mostraram que os leitores mais proficientes representaram 45%, ($\text{min}=4.0/\text{max}=6.0$), enquanto os leitores menos proficientes representaram 55%, ($\text{min}=1.0/\text{max}=3.0$), do total da amostra ($M = 3.66$, $SD. = 1.56$). O desvio padrão intrinsecamente relacionado à frequência acumulada revelou que 27 participantes (45%) obtiveram escores variados acima da média, e que 33 deles (55%) apresentaram variação similar abaixo dela. Esses resultados revelaram heterogeneidade em termos de proficiência leitora em ILE entre os participantes.

Os escores obtidos através do RST, ($\text{min}=2.0/\text{max}=6.0$), demonstraram que os leitores com maior capacidade de memória de trabalho (CMT) representaram 41.6%, ($\text{min}=3.0/\text{max}=3.5$), enquanto os leitores com menor CMT representaram 58.4%, ($\text{min}=2.0/\text{max}=2.5$), do total da amostra ($M = 2.59$, $SD. = .43$). Conforme menciona Woelfer (2016), apesar de não haver total acordo entre pesquisadores quanto às medidas padronizadas que devem ser utilizadas para a divisão de níveis de CMT, nos estudos de Tomitch (2003) e Bailer, Tomitch e D'Ely (2013), os participantes que obtiveram 3 pontos ou menos foram classificados como aqueles com menor CMT, enquanto os que obtiveram 3.5 pontos foram classificados como aqueles com maior CMT. No presente estudo, decidimos classificar a amostra com base na comparação dos escores dos participantes com a média da distribuição ($M = 2.59$). Como resultado, mais da metade da amostra (35 participantes) obteve escores de CMT entre 2 e 2.5, enquanto que os demais (25 participantes) obtiveram escores entre 3 e 3.5. Assim, a heterogeneidade observada entre os participantes em termos de proficiência leitora em ILE também pôde ser constatada em termos de CMT.

As respostas dos participantes ao Teste de Compreensão Leitora foram avaliadas por três estudantes de mestrado da área. Com base em critérios comuns, os avaliadores separadamente categorizaram as respostas como compreensão literal ou como compreensão inferencial. Uma análise Fleiss' Kappa revelou confiabilidade interavaliativa estatisticamente significativa (i.e., os três avaliadores concordaram em

162 das 180 avaliações). Nos casos em que não houve acordo pleno entre os avaliadores, optamos pela categoria de compreensão indicada em duas das três avaliações.

Na H1, propusemos que haveria uma correlação positiva entre proficiência leitora em ILE e CMT. Ou seja, participantes com maior proficiência leitora em ILE seriam aqueles que também apresentariam maior CMT.

O resultado do teste Spearman revelou uma correlação fraca, porém estatisticamente significativa entre proficiência leitora em ILE e CMT ($r_s(58) = .321, p = .012$, bicaudal). Considerando esses resultados, a hipótese nula foi rejeitada e a H1 confirmada.

Quanto à H2, propusemos que haveria uma associação significativa entre proficiência leitora em ILE e a compreensão inferencial de cartuns. Ou seja, participantes com maior proficiência leitora em ILE apresentariam melhor desempenho na elaboração de inferências na leitura de textos contendo informações verbais e pictoriais.

O teste de independência Qui-Quadrado (χ^2) foi rodado com base no número de participantes classificados em cada nível das duas variáveis categóricas: leitores menos proficientes e leitores mais proficientes, em termos de proficiência leitora em ILE, e compreensão literal e compreensão inferencial em termos de compreensão leitora. As frequências observadas são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – 2X2 Tabela de Contingência de Contagens e Porcentagens Observadas para Proficiência Leitora em ILE X Compreensão Leitora

			Compreensão		Total
			Literar	Inferencial	
Proficiência	Menos Proficientes	Contagem	19	14	33
		% dentro de Proficiência	57.6%	42.4%	100.0%
		% dentro de Compreensão	79.2%	38.9%	55%
		% do total	31.7%	23.3%	55%
	Mais Proficientes	Contagem	5	22	27
		% dentro de Proficiência	18.5%	81.5%	100.0%
		% dentro de Compreensão	20.8%	61.1%	45%
		% do total	8.3%	36.7%	45%
Total	Contagem		24	36	60
	% dentro de Proficiência		40.0%	60.0%	100.0%
	% dentro de Compreensão		100.0%	100.0%	100.0%
	% do total		40.0%	60.0%	100.0%

Fonte: Elaborado pelos autores com base em análises do SPSS.

De acordo com as contagens e porcentagens mostradas na Tabela 1, 40% da amostra obteve compreensão literal, sendo 31,7% da mesma constituída por leitores menos proficientes, e 8,3% por leitores mais proficientes. Os 60% restantes da amostra obtiveram compreensão inferencial, sendo 23,3% da mesma constituída por leitores menos proficientes e 36,7%, por leitores mais proficientes. Dentro dos percentuais de

proficiência leitora em ILE, 81,5% do total de leitores mais proficientes obtiveram compreensão inferencial, enquanto a mesma foi obtida por 42,4% do total de leitores menos proficientes.

De modo geral, as contagens e porcentagens apresentadas na tabela de contingência mostram que a compreensão inferencial foi superior entre os leitores mais proficientes. De fato, 22 dos 27 leitores desse subgrupo obtiveram compreensão inferencial, enquanto apenas 5 deles obtiveram compreensão literal. Entre os leitores menos proficientes, a diferença foi equilibrada. Como se pode observar, 14 dos 33 leitores desse subgrupo obtiveram compreensão inferencial, enquanto 19 deles obtiveram compreensão literal.

No mais, os resultados foram estatisticamente significativos ($\chi^2(1) = 9.4$, $p = .002$), com um tamanho de efeito de $w = .39$. Além disso, o χ^2 apresentou um valor de probabilidade de associação significativo < 0.05 , indicando improbabilidade de que a relação entre as duas variáveis se deve a erro de amostragem. Por fim, o tamanho do efeito de médio a grande revelou que a força da relação entre as duas variáveis foi de moderada a forte.

Considerando esses resultados, a hipótese nula foi rejeitada e a H2 confirmada: há uma associação significativa entre proficiência leitora em ILE e compreensão inferencial de cartuns. Ademais, considerando a comparação entre o valor crítico esperado em $\alpha = 0.05$, ($\chi^2(1) = 3.83$), e o valor obtido, ($\chi^2(1) = 9.4$, $p = .002$), o teste de independência Qui-Quadrado revelou que, de fato, há uma associação significativa entre essas duas variáveis.

No que se refere à H3, propusemos que haveria uma associação significativa entre CMT e a compreensão inferencial de cartuns. Ou seja, participantes com maior CMT apresentariam melhor desempenho na elaboração de inferências na leitura de textos que contém informações verbais e pictoriais.

O teste de independência Qui-Quadrado (χ^2) foi rodado com base no número de participantes classificados em cada nível das duas variáveis categóricas: leitores com menor CMT e leitores com maior CMT em termos de CMT, e compreensão literal e compreensão inferencial em termos de compreensão leitora. As frequências observadas são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 – 2X2 Tabela de Contingência de Contagens e Porcentagens Observadas para CMT X Compreensão Leitora

			Compreensão		Total
			Literal	Inferencial	
CMT	Menor CMT	Contagem	18	17	35
		% dentro de CMT	51.4%	48.6%	100.0%
		% dentro de Compreensão	75.0%	47.2%	58.3%
		% do total	30.0%	28.3%	58.3%
	Maior CMT	Contagem	6	19	25
		% dentro de CMT	24.0%	76.0%	100.0%
		% dentro de Compreensão	25.0%	52.8%	41.7%
		% do total	10.0%	31.7%	41.7%
Total	Contagem		24	36	60
	% dentro de CMT		40.0%	60.0%	100.0%
	% dentro de Compreensão		100.0%	100.0%	100.0%
	% do total		40.0%	60.0%	100.0%

Fonte: Elaborado pelos autores com base em análises do SPSS.

De acordo com as contagens e porcentagens mostradas na Tabela 2, 40% da amostra obteve compreensão literal, sendo 30% da mesma constituída por leitores com menor CMT, e 10% por leitores com maior CMT. Os 60% restantes da amostra obtiveram compreensão inferencial, sendo 28.3% da mesma constituída por leitores com menor CMT e 31.7%, por leitores com maior CMT. Dentro dos percentuais de CMT, 76% do total de leitores com maior CMT obtiveram compreensão inferencial, enquanto a mesma foi obtida por 48.6 % do total de leitores com menor CMT.

De modo geral, as contagens e porcentagens apresentadas na tabela de contingência mostram que a associação entre CMT e compreensão leitora é claramente visível entre os leitores com maior CMT. De fato, 19 dos 25 participantes desse subgrupo obtiveram compreensão inferencial, enquanto apenas 6 deles obtiveram compreensão literal. A mesma conclusão, no entanto, não pode ser tirada com relação aos leitores com menor CMT. Mesmo que 18 dos 25 participantes desse subgrupo não tenham obtido compreensão inferencial, e de que esse número represente mais da metade de seu total, todos os demais, ou seja, 17 deles obtiveram tal compreensão. Apesar disso, os resultados foram estatisticamente significativos ($\chi^2(1) = 4.57, p = .033$), com um tamanho de efeito de $w = .27$. No mais, o χ^2 apresentou um valor de probabilidade de associação significativo <0.05 , indicando improbabilidade de que a relação entre as duas variáveis se deve a erro de amostragem. Por fim, o tamanho do efeito de pequeno a médio revelou que a força da relação entre as duas variáveis foi de fraca a moderada.

Considerando esses resultados, a hipótese nula foi rejeitada e a H3 parcialmente confirmada: há uma associação significativa entre CMT e compreensão inferencial de cartuns. Ademais, considerando a comparação entre o valor crítico esperado em α

=0.05, ($\chi^2(1) = 3.83$), e o valor obtido, ($\chi^2(1) = 4.57, p = .033$), o teste de independência Qui-Quadrado revelou que, de fato, há uma associação significativa entre essas duas variáveis. No entanto, embora os resultados tenham sido estatisticamente significativos, foi possível observar que a força de tal associação foi apenas de fraca a moderada.

Principais Conclusões e Implicações Pedagógicas

Cientes de que resultados de testes correlacionais e de associação não revelam relações de causa-efeito entre variáveis, as três hipóteses levantadas neste estudo foram confirmadas, levando-nos às seguintes conclusões: (1) *limitações impostas pela capacidade de memória de trabalho (CMT) parecem restringir o processamento de textos expositivos não ilustrados*; (2) *baixa proficiência leitora em inglês como língua estrangeira (ILE) parece impor limites ao processamento de informações pictoriais*; e (3) *limitações da CMT no processamento de informações pictoriais parecem ser compensadas pela ativação de conhecimento prévio*. Apresentaremos na sequência elaborações sobre cada uma dessas conclusões.

A princípio, o estudo revelou uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre os escores dos participantes obtidos no *Reading Span Test* (RST) e no Teste de Proficiência Leitora em ILE. Esse resultado inicial corrobora o pressuposto do Modelo Multicomponente de Memória de Trabalho (BADDELEY; HITCH, 1974; BADDELEY, 2010, 2012, 2015) de que diferenças individuais em termos de recursos disponíveis no Executivo Central (EC) e na Alça Fonológica (AF) podem explicar diferenças individuais em termos de processamento da linguagem. Além disso, a literatura também aponta que tais diferenças tendem a ser ainda mais salientes entre leitores menos proficientes de uma língua estrangeira, uma vez que entre eles o controle cognitivo dos mecanismos que sustentam o uso dessa língua tem maior dependência da memória de trabalho (MT) (LINCK *et al.*, 2013). O primeiro resultado de nosso estudo também é consonante com a perspectiva de MT de capacidade limitada que alega que “[...] as limitações de capacidade somente afetam o desempenho quando as demandas impostas pela tarefa excedem a quantidade de recursos disponível.”⁵ (JUST; CARPENTER, 1992, p.124). Com base nessas proposições, as diferenças observadas em termos de medidas de proficiência leitora em ILE neste estudo podem ser atribuídas a diferenças individuais em termos do montante total de recursos disponíveis na MT para operar o processamento da linguagem, ou como explica Logie (1996, p.36), determinado “[...] por uma quantidade limitada disponível de ativação.”⁶

Mantendo essa linha de raciocínio, quais implicações pedagógicas devem ser consideradas considerando-se o contexto no qual os dados foram coletados neste estudo?

⁵ No original: “[...] capacity limitations would affect performance only when the resource demands of the task exceed the available supply.” (JUST; CARPENTER, 1992, p.124).

⁶ No original: “[...] by an available budget of activation.” (LOGIE, 1996, p.36).

Para raciocinar sobre isso, gostaríamos de salientar inicialmente que a obtenção de medidas de CMT em escolas com o objetivo de identificar uma das potenciais fontes de dificuldades na leitura em ILE parece-nos uma questão bastante delicada. Delicada, pois os estudantes teriam que ser informados sobre os escores do teste e as diferenças entre os escores poderiam ser mal interpretadas, uma vez que elas quantificam um aspecto da memória denominado *capacidade*. Amparados por nossa experiência docente em diferentes instituições educacionais, na heterogeneidade desses contextos, e com base em nosso reconhecimento de que *capacidade* é um conceito muito amplo que não pode ser simplesmente definido como CMT, vemos que o uso de tal teste deve ser cuidadosamente discutido pelos educadores antes de ser adotado. No caso deste estudo específico, previmos tais interpretações e buscamos levar abundantes informações a respeito do RST e de seus escores aos estudantes. Considerando tal problemática, o que os professores de ILE, sem terem dados precisos em mãos, podem fazer para dar suporte aos estudantes cuja CMT lhes impõe limitações à compreensão leitora?

Bem, como afirmam Alptekin e Erçetin (2009), o processamento de uma língua estrangeira impõe demandas maiores à MT dos leitores e esse argumento se torna ainda mais significativo se considerarmos a amostra investigada neste estudo: 27 dos 60 participantes mostraram-se leitores mais proficientes e 33 deles, leitores menos proficientes. Soma-se a isso o fato de que 25 dos 60 participantes demonstraram possuir maior CMT e 35 deles, menor CMT. Esse retrato de certa forma espelha a realidade de muitas escolas, uma vez que tivemos uma amostra heterogênea em termos de proficiência leitora em ILE e também de CMT. Assim, concebendo a compreensão leitora como um conjunto de processos componenciais que são operados interativamente (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993), aconselhamos os professores a inicialmente fornecerem aos estudantes as condições necessárias para que eles superem as dificuldades inerentes aos processos básicos de leitura, como a decodificação e compreensão literal. Isso pode ser feito, por exemplo, através da provisão inicial de vocabulário básico necessário e da exploração contextualizada de tópicos gramaticais. O fornecimento de insumo linguístico básico cria condições para o gerenciamento simultâneo de subprodutos de forma e significado que a MT opera durante o processo de compreensão leitora (BAILER; TOMICH; D'ELY, 2013). Sem tal provisão, a quantidade limitada disponível de recursos da MT pode ser insuficiente para manter as informações necessárias para que a compreensão ocorra. Também, conforme recomendam Hegarty e Just (1993), sugerimos que os estudantes sejam ensinados a construir representações pictoriais diagramáticas de textos expositivos com o intuito de mapear suas ideias principais e secundárias. Essas representações visuais podem ser úteis aos estudantes das seguintes maneiras: (a) direcionando sua atenção à compreensão das relações hierárquicas entre ideias do texto; (b) servindo como fontes de informação externas que liberam recursos da MT para processamento e manutenção de informações; e (c) funcionando como dispositivos mnemônicos que ativam informações na memória de longo prazo (MLP).

O estudo também revelou uma associação estatisticamente significativa entre as classificações categóricas dos participantes em termos de proficiência leitora em ILE e de compreensão leitora. Entre os participantes que obtiveram escores mais altos em proficiência leitora, a grande maioria (i.e., 22 do total de 27) apresentou compreensão inferencial do cartum. Esse resultado demonstra que o processamento de informações verbais pode desencadear o processamento de informações pictoriais, auxiliando os leitores na compreensão de materiais de leitura ilustrados (PAIVIO, 1971, 1986). Ele também sustenta nossa hipótese de que a proficiência leitora em ILE parece determinar quão profundo e minucioso pode ser o processamento de informações pictoriais.

No entanto, há uma questão controversa que cria um contraponto ao nosso raciocínio. Conforme propõe o Modelo Multicomponente de Memória de Trabalho (BADDELEY, 2000, 2010, 2012), o armazenamento e o processamento em tempo real de informações verbais na Alça Fonológica (AF), e de informações visuais-espaciais no Esboço Visuoespacial (EV) não competem entre si por um montante comum de recursos cognitivos. Cada um desses subsistemas, segundo o modelo, executa as funções acima mencionadas sob controle do Executivo Central (EC) (BADDELEY, 2015, 2017) com recursos de seus próprios suprimentos (BADDELEY, 2000, 2012). Além disso, supõe-se que a AF e o EV também tenham suas funções mitigadas por suprimentos do EC. Considerando os princípios desse modelo de memória de trabalho (MT), e com o objetivo de elaborar sobre a controvérsia acima mencionada, argumentamos que o possível alto consumo de recursos cognitivos da AF entre os leitores com menor proficiência para executar os processos de leitura inferiores envolvidos na realização do Teste de Compreensão Leitora utilizado neste estudo pode não necessariamente ter comprometido o montante total de recursos cognitivos do EV necessários para a realização de suas operações. No entanto, propomos que as operações envolvidas na execução desse teste podem ter aumentado as demandas de atenção impostas ao EC para gerenciar as funções da AF entre esses leitores. Tais demandas podem ter consumido uma maior quantidade de recursos do EC para focar atenção a processos inferiores como a decodificação e a compreensão literal. Nesse caso, o alto consumo do montante total de recursos do EC para operar as funções do AF possivelmente afetou a eficiência de gerenciamento desse subsistema no EV (i.e., a quantidade restante de recursos do EC pode ser sido insuficiente para operar as funções do EV). Em outras palavras, a eficácia do armazenamento e processamento de informações pictoriais gerenciadas pelo EC no EV pareceu ser restringida pelo armazenamento e processamento de informações verbais gerenciadas pelo EC na AF. Assim, diferenças individuais na compreensão de informações pictoriais, como as que foram observadas nas respostas dos participantes ao Teste de Compreensão Leitora, podem estar associadas a diferenças individuais em termos de proficiência leitora em inglês como língua estrangeira (ILE).

Dadas essas conclusões, o que pode ser considerado relevante para os professores de ILE que são aqueles que lidam com a difícil tarefa de ensinar leitura a grupos heterogêneos e numerosos? Bem, vamos brevemente discutir sobre o uso de ilustrações em aulas de ILE. Conforme estamos propondo neste estudo, o processamento de

informações pictoriais parece ser restringido por limitações em proficiência leitora. Assim, considerando que partir diretamente de informações verbais pode ser algo desmotivador para estudantes que têm dificuldade com decodificação, aconselhamos os professores a estabelecerem a base inicial da compreensão leitora através de atividades de adivinhação contextual utilizando informações pictoriais (MANOLI; PAPADOPOULOU, 2012). Isso pode ser feito através do uso de ilustrações em atividades de pré-leitura. A captura sensorial de informações multicodificadas desencadeia processos interativos na memória, dá suporte aos leitores para acessarem complexidades linguísticas de textos expositivos, facilita a compreensão de novos conceitos e reduz possíveis sobrecargas cognitivas em termos de processamento fonológico (SCHALLERT, 1980; CARNEY; LEVIN, 2002; PAN; PAN, 2009).

O estudo por fim revelou uma associação estatisticamente significativa entre as classificações categóricas dos participantes em termos de capacidade de memória de trabalho (CMT) e de compreensão leitora. Entre os participantes que obtiveram escores mais altos de CMT, uma maioria significativa (i.e., 19 do total de 25) apresentou compreensão inferencial do cartum. No entanto, para nossa surpresa, praticamente metade dos participantes com escores mais baixos (i.e., 17 do total de 35) também apresentou certos níveis de compreensão inferencial, sugerindo assim que os mesmos foram capazes de lidar com suas limitações de CMT. Tendo isso em conta, nossa suposição é a de que a ativação do conhecimento prévio dos participantes sobre o tema do cartum (i.e., dirigir e simultaneamente falar ao telefone celular) pode ter minimizado potenciais sobrecargas cognitivas impostas ao EC e ao EV no processamento e armazenamento de informações pictoriais. Logie (1996, p.39, tradução nossa) de certa forma endossa essa lógica definindo a memória de trabalho (MT) como um “[...] sistema de capacidade restrita que atua como um espaço de trabalho para processamento de informações e armazenamento temporário, mas cuja operação pode ser complementada por contribuições da MLP.”⁷ Posto de outra forma, é possível inferir que as informações pictoriais apresentadas no cartum utilizado neste estudo tenham apresentado um conjunto altamente familiar de elementos visuais representando um tema amplamente debatido atualmente. Esses fatores talvez tenham criado condições ideais para o desencadeamento de ativação de esquemas, que, por sua vez, pode ter reduzido as demandas de processamento impostas à MT. Sendo esse o caso, podemos supor que a MT tenha facilmente gerenciado a maioria das operações mentais necessárias dentro do limite total de recursos disponíveis no EC e no EV, permitindo a obtenção de compreensão inferencial aos participantes com menor CMT. Além do mais, em harmonia com conclusões de pesquisas anteriores (TOMITCH, 1990; ALPTEKIN, 2006), a ativação de esquemas, no caso deste estudo possivelmente estimulada por informações pictoriais, pode ter dado suporte ao EC no processamento das informações verbais do cartum. Desse modo, sugerimos que as limitações da CMT no processamento

⁷ No original: “[...] *“capacity-constrained system acting as a workspace for information processing and temporary storage, but whose operation can be supplemented by contributions from LTM.”* (LOGIE, 1996, p.39).

de informações pictoriais podem ser compensadas pela ativação de conhecimento prévio, que por si, pode também simultaneamente assistir o processamento fonológico.

Uma vez mais, o que essas elaborações exatamente podem significar para os professores de ILE que lidam diretamente com os estudantes em contextos escolares? Bem, para responder essa pergunta é importante listar algumas das proposições apresentadas neste estudo: (a) ilustrações podem fazer parte do discurso impresso; (b) elas são processadas interativamente com as informações verbais; e (c) elas são incorporadas a modelos mentais multidimensionais do texto na memória. Assim, sugerimos aos professores que realizem cuidadosa seleção de recursos visuais a serem usados em sala de aula, que avaliem até que ponto esses recursos são capazes de promover a ativação de esquemas (i.e., ativação de conhecimento prévio) para auxiliar os estudantes a preverem significados antes de se aterem aos detalhes do texto escrito, e se esses recursos podem de fato promover o processamento interativo de informações verbais e pictoriais. Também considerando o atual contexto em que ilustrações e imagens em geral podem ser facilmente encontradas devido aos avanços tecnológicos, aconselhamos os professores a utilizarem tais recursos de forma diversificada em tarefas de leitura ativas centradas nos estudantes. Fazendo isso, há chances de que um número maior de estudantes, independentemente de sua proficiência leitora e de sua CMT, ao invés de se sentirem impotentes, possam desempenhar papéis ativos no processo de construção de significados na leitura em ILE.

Para concluir, os resultados do estudo confirmam a H1, mostrando uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre proficiência leitora em ILE e capacidade de memória de trabalho (CMT). Além disso, os resultados também sustentam as H2 e H3, revelando uma associação estatisticamente significativa entre proficiência leitora em ILE, CMT e compreensão leitora de textos ilustrados. Apesar disso, o estudo mostra que a força da correlação entre as variáveis testadas na H1 foi fraca. Da mesma forma, mostra que a força da associação entre as variáveis testadas na H3 foi de fraca a moderada. Pelo fato de termos rodado escores de CMT na testagem de ambas as hipóteses, especulamos que, talvez, a versão do *Reading Span Test* (RST) utilizada neste estudo tenha sido insensível à captura da real capacidade dos participantes de processarem e manterem informações em tempo real. Como o RST de Tomitch (2003) foi originalmente desenvolvido para se obter escores de CMT de adultos, a ferramenta pode não ter sido ideal para se obter tais medidas de adolescentes. Com base nisso, aconselhamos estudos futuros a aplicarem versões do RST especificamente desenvolvidos para se obter escores de CMT desse tipo de população. Também recomendamos que estudos futuros façam uso de escores compostos de CMT (i.e., escores representando a média de múltiplas medidas de CMT). Escores compostos podem fornecer medidas mais confiáveis para a testagem de correlação e de associação entre variáveis. Também recomendamos que estudos futuros obtenham medidas múltiplas de compreensão leitora de textos ilustrados. Esse procedimento pode fornecer uma quantidade maior de dados para a análise da relação entre CMT e o processamento de informações verbais e pictoriais. Pode

ainda auxiliar a esclarecer até que ponto as limitações da CMT no processamento de informações pictoriais podem ser compensadas pela ativação do conhecimento prévio.

WOELFER, S. W.; TOMITCH, L. M. B. Working memory capacity, reading proficiency, and the processing of verbal and pictorial information in English as a foreign language reading. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.3, p.633-660, 2019.

- *ABSTRACT: This study investigates interplays among working memory capacity (WMC), reading proficiency, and the processing of verbal and pictorial information in English as a foreign language (EFL) reading. Participants were sixty Brazilian public-school students aged 15-17 years old (M = 16.3, SD. = 64). Instruments comprised a background questionnaire, an EFL reading proficiency test, a WMC test, a reading comprehension test, and a retrospective questionnaire. Quantitative and qualitative analyses revealed a positive correlation between the independent variables (i.e., EFL reading proficiency and WMC), as well as a significant association between each of the independent variables and the dependent variable (i.e., reading comprehension). Results indicated that: (1) WMC limitations appear to constrain the processing of non-illustrated expository texts; (2) low EFL reading proficiency may hamper the efficiency of pictorial information processing; and (3) WMC limitations in the processing of pictorial information seem to be compensated by the activation of background knowledge.*
- *KEYWORDS: Working memory capacity. English as a foreign language reading. Literal comprehension. Inferential comprehension.*

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms.** New York: Cambridge University Press, 1997.

ALPTEKIN, C. Cultural familiarity in inferential and literal comprehension in L2 reading. *System*, Oxford, v.34, n.4, p.494–508, dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.05.003>. Acesso em: 20 maio 2014.

ALPTEKIN, C.; ERÇETIN, G. Assessing the relationship of working memory to L2 reading: does the nature of comprehension process and reading span task make a difference? *System*, Oxford, v.37, n.4, p.627-639, dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.007>. Acesso em: 16 maio 2014.

BADDELEY, A. D. Modularity, working memory and language acquisition. *Second Language Research*, London, Special Issue, v.33, n.3, p.1-13, jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0267658317709852>. Acesso em: 20 set. 2017.

BADDELEY, A. D. Working memory in second language learning. *In*: WEN, Z. E.; MOTA, M. B.; MCNEIL, A. (ed.). **Working memory in second language acquisition and processing**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p.17–28.

BADDELEY, A. D. Working memory: theories, models, and controversies. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, n.63, p.1-29, jan. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>. Acesso em: 13 mar. 2014.

BADDELEY, A. D. Working memory. **Current Biology**, London, v.20, n.4, p.136-140, fev. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BADDELEY, A. D. The concept of episodic memory. **Philosophical Transactions: Biological Sciences**, London, v.356, n.1413, p.1345-1350, set. 2001. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3067094>. Acesso em: 4 fev. 2014.

BADDELEY, A. D. The episodic buffer: a new component of working memory? **Trends in Cognitive Sciences**, Oxford, v.4, n.11, p.417-423, nov. 2000. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2). Acesso em: 23 ago. 2014.

BADDELEY, A. D.; HITCH, G. Working memory. *In*: BOWER, G. H. (ed.). **The psychology of learning and motivation: advances in research and theory**. New York: Academic Press, 1974. v.8, p.47-89.

BADDELEY, A. D.; LOGIE, R. H. The multiple-component model. *In*: MIYAKE, A.; SHAH, P. (ed.). **Models of working memory: mechanisms of active maintenance and executive control**. New York: Cambridge University Press, 1999. p.28-61.

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B. Behavioral and neuroimaging studies on multitasking: a literature review. **Alfa**, São Paulo, v.60, n.2, p.417-436, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1608-8>. Acesso em: 28 maio 2018.

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B.; D'ELY, R. C. Working memory capacity and attention to form and meaning. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.48, n.1, p.139-147, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/11944/8891>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CARNEY, R. N.; LEVIN, J. R. Pictorial illustrations still improve students' learning from text. **Educational Psychology Review**, New York, v.14, n.1, p.5-26, mar. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>. Acesso em: 4 abr. 2014.

CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (ed.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CHIKALANGA, I. A suggested taxonomy of inferences. **Reading in a Foreign language**, Hawaii, v.8, n.2, p.697-709, Primavera 1992. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ474556>. Acesso em: 5 jun. 2017.

DANEMAN, M.; CARPENTER, P. A. Individual differences in working memory and reading. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, Maryland Heights, v.19, n.4, p.450-466, ago. 1980. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.9.4.561>. Acesso em: 23 maio 2014.

DAVIES, F. **Introducing reading**. London: Penguin, 1995.

FANG, Z. Illustrations, text, and the child reader: what are pictures in children's storybooks for? **Reading Horizons**, Michigan, v.37, n.2, p.130-142, nov./dez. 1996. Disponível em: https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol37/iss2/3. Acesso em: 2 fev. 2014.

FIELD, A. **Descobrimos a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed Ed., 2009.

FONTANINI, I.; TOMITCH, L. M. B. Working memory capacity and L2 university students: comprehension of linear texts and hypertexts. **International Journal of English Studies**, Murcia, v.9, n.2, p.1-18, 2009. Disponível em: <http://revistas.um.es/ijes/article/view/90721/87521>. Acesso em: 25 ago. 2015.

FRIEDMAN, N. P.; MIYAKE, A. The relations among inhibition and interference control functions: a latent-variable analysis. **Journal of Experimental Psychology: General**, Washington, v.133, n.1, p.101-135, mar. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.133.1.101>. Acesso em: 22 jan. 2016.

GAGNÉ, E. D.; YEKOVICH, C. W.; YEKOVICH, F. R. **The cognitive psychology of school learning**. New York: Harper Collins, 1993. (College Publishers).

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, New York, v.6, n.4, p.126-135, maio 1967. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/19388076709556976>. Acesso em: 5 abr. 2014.

GOUGH, P. B. Theoretical models and processes of reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (ed.). **Language by Ear and by Eye**. Cambridge: MIT Press, 1972. p.661-685.

GYSELINCK, V.; TARDIEU, H. The role of illustrations in text comprehension: what, when, for whom, and why? In: VAN OOSTENDORP, H.; GOLDMAN, S. R. (ed.). **The construction of mental operations during reading**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1999. p.195-218. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/752c/873d8681c3f4adc9a9a940fd571045e5a90b.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

HALLIDAY, M.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HEGARTY, M.; JUST, M. A. Constructing mental models of machines from texts and diagrams. **Journal of Memory and Language**, New York, v.32, p.717-742, dez. 1993. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1006/jmla.1993.1036>. Acesso em: 10 fev. 2014.

HEITZ, R. P.; UNSWORTH, N.; ENGLE, R. W. Working memory capacity, attention control, and fluid intelligence. In: WILHELM, O.; ENGLE, R. W. (ed.). **Handbook of understanding and measuring intelligence**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p.61-67.

ITRI, B. *et al.* Davi Luiz: I only wanted to see people smiling. **Folha de São Paulo**, São Paulo, set. 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/sports/worldcup/2014/07/1483313-david-luiz-i-only-wanted-to-see-people-smiling.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2014.

JUST, M. A.; CARPENTER, P. A. A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. **Psychological Review**, Michigan, v.99, n.1, p.122-149, jan. 1992. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.99.1.122>. Acesso em: 28 jul. 2014.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, Michigan, v.85, n.5, p.263-294, 1978. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>. Acesso em: 23 jun. 2014.

LARSON-HALL, J. **A guide to doing statistics in second language research using SPSS**. New York: Routledge, 2010.

LEVIE, W. H.; LENTZ, R. Effects of text illustrations: a review of research. **Educational Communication and Technology**, Washington, v.30, n.4, p.195-232, dez. 1982. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/30219845>. Acesso em: 27 jun. 2014.

LINDERHOLM, T.; VAN DEN BROEK, P. The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v.94, n.4, p.778-784, dez. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.778>. Acesso em: 24 out. 2014.

LINCK, J. A. *et al.* Working memory and second language comprehension and production. **Psychonomic Bulletin & Review**, Austin, v.21, n.4, p.861-883, ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0565-2>. Acesso em: 13 fev. 2015.

LIU, J. Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. **TESOL Quarterly**, Washington, v.38, n.2, p.225-243, Summer 2004. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3588379>. Acesso em: 26 mar. 2014.

LOGIE, R. H. The seven ages of working memory. In: RICHARDSON, J. T. E. *et al.* (ed.). **Working memory and human cognition**. Oxford: Oxford University Press, 1996. p.31-65.

LOGIE, R. H. **Visual-spatial working memory**. Hove: Erlbaum, 1995.

MANOLI, P.; PAPADOPOULOU, M. Reading strategies versus reading skills - two faces of the same coin. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Istanbul, v.46,

p.817-821, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.205>. Acesso em: 21 abr. 2016.

MARKSTEIN, G. Cellphones may cause cancer. **The English blog**. 2011. Disponível em: <http://jeffreyhill.typepad.com/.a/6a00d8341d417153ef014e89094ed4970d-popup>. Acesso em: 19 out. 2014.

MAYER, R. E.; ANDERSON, R. B. Animations need narrations: an experimental test of a dual-coding hypothesis. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v.83, n.4, p.484-490, dez. 1991. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.484>. Acesso em: 23 maio 2014.

MAYER, R. E.; SIMS, V. K. For whom is a picture worth a thousand words? extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v.86, n.3, p.389-401, set. 1994. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.86.3.389>. Acesso em: 29 set. 2014.

MAYER, R. E. *et al.* When less is more: meaningful learning from visual and verbal summaries of science textbook lessons. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v.88, n.1, p.64-73, mar. 1996. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.64>. Acesso em: 17 abr. 2014.

MIYAKE, A.; SHAH, P. (ed.). **Models of working memory: mechanisms of active maintenance and executive control**. New York: Cambridge University Press, 1999.

OLIVEIRA, D. A. **Working memory capacity and mental translation in EFL reading comprehension**. 2016. 184p. Dissertação (Mestrado em Inglês) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168075>. Acesso em: 13 jul. 2018.

PAGLIOSA, E. L. B. **Humor: um estudo sociolinguístico cognitivo da charge**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2005.

PAIVIO, A. U. Dual coding theory and education. *In*: PATHWAYS TO LITERACY ACHIEVEMENT FOR HIGH POVERTY CHILDREN: A READY TO LEARN RESEARCH AGENDA, 1996, Michigan. **Conference**. Michigan: [S.l.], 2006. Disponível em: <https://neuropedagogie.com/images/pdf/paivio.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2014

PAIVIO, A. U. **Mental representations: a dual coding approach**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

PAIVIO, A. U. **Imagery and verbal processes**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1971.

PAN, Y.-C.; PAN, Y.-C. The effect of pictures on the reading comprehension of low-proficiency Taiwanese English foreign language college students: an action research

study. **Journal of Science, Foreign Language**, [S.l.], v.25, n.3 p.186-198, jan. 2009. Disponível em: <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/2426>. Acesso em: 29 out. 2014.

PASHLER, H. Dual-task interference in simple tasks: data and theory. **Psychological Bulletin**, Washington, v.2, n.116, p.220-244, 1994.

PEARSON, P. D.; JOHNSON, D. D. **Teaching reading comprehension**. New York: Holt: Rinehart and Winston, 1978.

PROCAILO, L. **Reading digital texts in L2 working memory capacity, text mode, and reading condition accounting for differences in processes and products of reading**. 2017. Tese (Doutorado em Inglês) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187261>. Acesso em: 27 ago. 2018.

ROSEN, V.; ENGLE, R. Working memory capacity and suppression. **Journal of Memory and Language**, New York, v.39, n.3, p.418-436, out. 1998. Disponível em: <http://englelab.gatech.edu/1998/working-memory-capacity-and-suppression.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2014.

RUMELHART, D. E.; MCCLELLAND, J. L. Interactive processing through spreading activation. In: LESGOLD, A.; PERFETTI, C. (ed.). **Interactive processes in reading**. Hillsdale: Erlbaum, 1981. p.37-60.

SANCHEZ, C. A.; WILEY, J. An examination of the seductive details effect in terms of working memory capacity. **Memory & Cognition**, Austin, v.34, n.2, p.344-355, mar. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.3758/BF03193412>. Acesso em: 22 nov. 2014.

SEARLEMAN, A.; HERRMANN, D. **Memory from a broader perspective**. Singapore: McGraw-Hill, 1994.

SCHALLERT, D. L. The role of illustrations in reading comprehension. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (ed.). **Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education**. Hillsdale: Erlbaum, 1980. p.503-524.

TOMITCH, L. M. B. **Memorial de atividades acadêmicas**. 2014. Tese (Memorial em Magistério Superior) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TOMITCH, L. M. B. **7º período: produção textual acadêmica**. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLE, 2012.

TOMITCH, L. M. B. **Reading: text organization perception and working memory capacity**. Florianópolis: SC/PGI/UFSC, 2003. (ARES - Advanced Research in English Series).

TOMITCH, L. M. B. Schema activation and text comprehension. **Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras**, Florianópolis, v.3, n.2, p.29-43, jan. 1990.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/2128/4087>. Acesso em: 18 set. 2015.

VAN DEN BROEK, P. *et al.* The landscape model of reading: inferences and the online construction of memory representation. In: VAN OOSTENDORP, H.; GOLDMAN, S. R. (ed.). **The construction of mental representations during reading**. New Jersey: LEA, 1999. p.62-87.

YUAN, K. *et al.* Working memory, fluid intelligence and science learning. **Educational Research Review**, Amsterdam, v.1, n.2, p.83-98, jan. 2006. Disponível em: doi: 10.1016/j.edurev.2006.08.005. Acesso em: 6 dez. 2014.

WOELFER, S. W. **Constructing meaning from cartoons**: the effects of EFL reading proficiency and working memory capacity on the processing of verbal and pictorial information. 2016. 181p. Dissertação (Mestrado em Inglês: estudos linguísticos e literários) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167472>. Acesso em: 25 set. 2017.

Recebido em 01 de junho de 2018

Aprovado em 06 de março de 2019

ORDENAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA: PROPOSTA DE TRABALHO PARA CRÔNICA E PINTURA NO LIVRO DIDÁTICO

Ângela Francine FUZA *
Renilson José MENEGASSI**

- **RESUMO:** Analisam-se os tipos de perguntas e sua sequenciação, em uma coleção de livros didáticos do 6.º ao 9.º ano, na seção “Cruzando Linguagens”, que apresenta perguntas de leitura para gêneros diferentes, mas com temáticas próximas. A partir disso, propõe-se nova sequenciação de perguntas para uma das atividades do livro do 6º ano, destinada aos gêneros crônica e pintura. O trabalho centraliza-se na perspectiva sobre leitura interacionista, nos estudos da Linguística Aplicada e da prática de ordenação e de sequenciação de leitura, discutida por Solé (1998) e ampliada por Menegassi (2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2016), Fuza e Menegassi (2018, 2017) e Fuza (2017). Dentre as questões da seção, geralmente, apenas uma delas possibilita o diálogo temático entre textos, sendo assim, sugeriu-se: análise das perguntas do livro, voltadas à crônica e pintura; nova sequenciação das perguntas; verificação das lacunas temáticas. Na sequência, desenvolveu-se a proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas, com foco no diálogo entre os textos, que possibilita ao leitor: estabelecer o diálogo entre textos com aproximação temática; elaborar respostas textuais, inferenciais e interpretativas, envolvendo as ideias principais dos textos; produzir sentidos quanto às temáticas apresentadas, alcançando as compreensões textuais e inferenciais e a interpretação, possibilitando tratar da exauribilidade temática relativa.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Ordenação. Sequenciação. Perguntas de leitura. Livro didático.

Considerações Iniciais

As perguntas de leitura são um dos principais instrumentos empregados em sala de aula, sendo de fundamental importância estudá-las, pois promovem a fluência crítica de alunos-leitores em leitura, assim como suas influências na própria produção escrita. Diante disso, autores, centrados nas teorias da Psicolinguística e da Linguística

* Universidade Federal do Tocantins (UFT). Câmpus de Porto Nacional, Porto Nacional – TO - Brasil. angelaфуza@uft.edu.br. ORCID: 0000-0001-8265-4064.

** Universidade Estadual de Maringá (UEM). Fundação Araucária. Maringá - PR - Brasil. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. renilson@wnet.com.br. ORCID: 0000-0001-7797-811X.

Aplicada, com ênfase no conceito interacionista de leitura, como Solé (1998), Fuza e Menegassi (2018, 2017), Fuza (2017), Menegassi (1995, 2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2011, 2016) e Rodrigues (2013), discorrem a respeito da construção de perguntas, considerando-as instrumentos que possibilitam ao professor orientar os alunos na leitura, num processo de ordenação e sequenciação¹ de atividades que permitam efetiva produção de sentidos ao texto trabalhado.

Para Solé (1998, p. 155), a prática da leitura é “estratégia essencial para uma leitura ativa”, sendo relevante que o professor compreenda os procedimentos com perguntas pelos “critérios de ordenação e sequenciação”, pois proporcionam a “conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas nesse processo” (MENEGASSI, 2010a, p. 167).

Menegassi (2010b) afirma que a leitura de textos narrativos em sala de aula realiza-se, tradicionalmente, por meio de livros didáticos. Isso porque, conforme Fuza e Rodrigues (2017), eles são um dos materiais que tem ocupado de modo mais hegemônico o contexto escolar brasileiro e, por esse motivo, tem despertado, nas últimas décadas, o interesse e também a preocupação por parte de muitos estudiosos. Assim como os autores, acredita-se na “utilização consciente do LD, por parte de professores e alunos” (FUZA; RODRIGUES, 2017, p. 189), a fim de que se possam ser melhoradas as práticas de ensino no contexto escolar.

Na análise de uma atividade, Menegassi (2010b) constatou a ausência de preocupação com a unidade temática do texto e de exploração textual, fato que aponta a necessidade de repensar a questão temática em práticas de sala de aula. Neste texto, junto à questão da ordenação e da sequência, dialoga-se com o conceito de exauribilidade temática (BAKHTIN, 2003 [1953]) como o primeiro elemento que determina a constituição do enunciado, ou seja, ao “exaurir” o tema do enunciado, possibilita-se ao sujeito a capacidade de responder aos atos de linguagem (CEREJA, 2005). Ressalta-se que, em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), no Eixo Leitura, demarca-se a necessidade de reflexão por parte dos alunos sobre temáticas no texto. O mesmo está presente na Matriz de Referência de Língua Portuguesa (BRASIL, 2011, p. 22), na qual descritores tratam da relação entre textos em leitura: “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema” e “Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema”. Dessa forma, desenvolver práticas de leitura, voltadas ao estudo da temática textual, é ação necessária no contexto escolar.

A pesquisa aqui descrita selecionou como *corpus* de trabalho a coleção de livro didático de Língua Portuguesa “Português Linguagens”, de Cereja e Cochar (2015), de 6º ao 9º ano, amplamente utilizada no país, e que consta como recomendada e aprovada no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2015), também por ser a mais empregada nas regiões de Palmas-TO e Maringá-PR. Nos livros, foram analisadas

¹ “Sequenciação” é a sequência de perguntas de leitura que levam à ação de produção de um texto ao final do trabalho, em que as informações e as ideias levantadas nas perguntas se sistematizam num todo textual final, num pensamento completo sobre o gênero discursivo trabalhado, conforme determinam Fuza e Menegassi (2017).

16 atividades de leitura, da seção “Cruzando linguagens”, como mostra representativa, que trata da relação entre textos de temáticas semelhantes e gêneros diferentes.

Na sequência, a fim de analisar os tipos de perguntas, assim como sua sequenciação, selecionou-se, especificamente, as quatro atividades presentes no livro do 6º ano, destacando-se uma delas para discussão e proposta de nova ordenação e sequenciação de perguntas, por uma questão de espaço. Este recorte demonstra como o processo proposto para o trabalho pode ser efetivado nas demais seções e livros didáticos.

Concepções e perguntas de leitura

Ao considerar as perguntas de leitura como ferramentas de ensino, torna-se relevante estudá-las, haja vista a possibilidade de desenvolvimento da fluência de leitura de alunos. Marcuschi (2001, 2008) definiu uma tipologia de perguntas de compreensão em nove tipos: A cor do cavalo branco de Napoleão, Cópias, Objetivas, Inferenciais, Globais, Subjetivas, Vale-tudo, Impossíveis e Metalinguísticas. Há um diálogo entre esses tipos de perguntas e as concepções de leitura, pois, por exemplo, se o foco recai no texto, há perguntas “Cópia” que promovem atividades de transcrição de informações do texto; se o foco está no leitor, há perguntas “Subjetivas” e “Vale-tudo” que se relacionam ao texto superficialmente, “sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade”, admitindo-se “qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar” (MARCUSCHI, 2008, p. 271). Reconhece-se o pioneirismo da proposta da tipologia das perguntas, assim como os estudos de outros pesquisadores sobre as perguntas de leitura, como Pearson e Johnson (1978) e Heaton (1991), no entanto, eles não são o norte teórico escolhido para a realização das discussões aqui apresentadas.

Alguns elementos interferem no trabalho com as perguntas de leitura: “a) o conceito de leitura escolhido; b) a metodologia de trabalho com a leitura em função do conceito definido; c) o objetivo da leitura; d) o gênero textual escolhido; e) a ordenação e a sequenciação das perguntas oferecidas sobre o texto [...]” (MENEGASSI, 2010a, p. 167).

Fuza (2010) afirma que, no processo de leitura, as concepções² de leitura não se constituem como etapas sucedendo umas às outras, mas, sim, relacionam-se no sentido de permitir o efetivo diálogo entre autor-texto-leitor. Coexistem, então, diferentes concepções, destacam-se três delas: leitura com foco no texto, leitura com foco no leitor e leitura com foco na interação (MENEGASSI, 2010a), entre muitas outras que há na literatura em Linguística Aplicada.

Além das concepções, observa-se que as perguntas também interferem no trabalho com a leitura, sendo que, neste estudo, elas estão relacionadas ao aspecto temático, ou seja, destaca-se de que modo trabalhar com textos com temáticas próximas, mas pertencentes a gêneros distintos.

² Utiliza-se o termo “concepções”, pois está relacionado às perspectivas metodológicas realizadas em sala de aula, sendo foco também deste projeto, enquanto que “conceito” se volta às teorias sobre leitura (MENEGASSI, 2010a).

As perguntas de leitura são enunciados concretos delimitados por elementos, como: “1) exauribilidade do objeto do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (BAKHTIN, 2003 [1953], p. 280-281). O primeiro deles é o responsável pelo esgotamento total ou parcial do dizer e que possibilita uma posição responsiva do sujeito em relação ao enunciado. A exauribilidade temática, então, consiste no “elemento primário e essencial à produção de gênero discursivo, orientando o produtor, no seu processo de construção, e o interlocutor-respondente, no seu processo de compreensão responsiva, para que se estabeleça a interação verbal social” (MENEGASSI, 2010b, p. 82). Dessa forma, todo enunciado manifesta um tema.

Em sala de aula, por meio de perguntas de leitura, o professor pode contribuir no sentido de possibilitar ao aluno apreender o tema do texto lido, exauri-lo, considerando-se as condições de produção do texto, refletindo sobre o enunciado estudado. Bakhtin (2003 [1953]) propõe que a exauribilidade temática pode ocorrer de forma plena ou de modo relativa. Esses conceitos serão melhor delimitados junto à discussão sobre as concepções de leitura.

A concepção com foco no texto, que dialoga com a primeira fase do processo de leitura, denominada decodificação (MENEGASSI, 1995), considera a leitura como um processo de decodificação de letras e de sons. Segundo Menegassi (2010a), quanto mais o aluno-leitor responde às perguntas de identificação, menos produz sentidos, e, conseqüentemente, não há o seu amadurecimento crítico frente aos textos. Muitas vezes, essas perguntas são apresentadas de forma desordenadas, sem considerar as outras fases do processo de leitura, restringindo a atividade somente à decodificação, quando, na realidade, ela seria apenas a primeira etapa do processo³.

Na leitura com foco no leitor, ler é considerado o ato de atribuir significado ao texto, dependendo das experiências prévias do leitor diante dele. Para Leffa (1996), a qualidade da leitura é mensurada pela qualidade da reação do leitor. Embora ele ganhe um papel ativo, os aspectos sociais da leitura são descartados, sendo aceita qualquer interpretação (MENEGASSI; ANGELO, 2010). No caso da leitura com foco no leitor, não há uma etapa específica do processo de leitura que a contemple, uma vez que as informações advêm do conhecimento de mundo do leitor.

Na leitura com foco na interação, estabelece-se o diálogo entre autor-texto-leitor, promovendo o diálogo e a construção de uma compreensão e de uma resposta ativa ao texto lido, que passa a ser percebido como “espaço de interlocução no qual intervêm elementos contextuais e intertextuais, uma vez que é resultado de absorções e transformações de outros textos” (DELL’ISOLA, 1996, p. 71).

Segundo Colomer e Camps (2002, p. 173), a compreensão da avaliação ainda está em “um terreno nebuloso e impreciso que corresponde exatamente [...] ao pouco esclarecimento existente sobre o que significa entender um texto e como se pode ensinar

³ Santos e Kader (2009) afirmam que a leitura com foco no texto, por meio de atividade mecânica de acesso ao código linguístico, apresenta pontos positivos, principalmente, no início do processo de aprendizagem da leitura. Desse modo, a fase de leitura centrada no texto deve ser considerada, de acordo com a finalidade da atividade de ensino.

a fazer isso”. Para Menegassi (2016, p. 47): “aplicar conceitos e modelos de leituras [...] ensinando o aluno a realizar atividades críticas, são obrigações do professor, para garantir melhores condições de aprendizagem aos estudantes”. Além disso, conforme Solé (1998, p. 116), a leitura, apesar de ser um processo interno, deve ser ensinada: “os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional”.

Rodrigues (2013) argumenta sobre a relevância de propor modelos de leitura aos alunos, cabendo ao professor realizar um planejamento das atividades. Dentre elas, há destaque para as perguntas de leitura: “os professores dedicam a maior parte das suas intervenções a formular perguntas aos alunos e estes, logicamente, dedicam-se a respondê-las, ou pelo menos a tentar” (SOLÉ, 1998, p.110). Menegassi (2008, p. 46) afirma que as perguntas de leitura são importantes em função de permitirem que o professor oriente o aluno no decorrer da leitura, “servem também para ensinar o leitor, para orientá-lo na sua aprendizagem, para auxiliá-lo na sua formação e desenvolvimento”. Além disso, os critérios de ordenação e sequenciação de perguntas permitem “um trabalho de desenvolvimento cognitivo mais eficaz no aluno-leitor, a partir da conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas nesse processo” (MENEGASSI, 2010a, p. 167).

Em diálogo com os tipos de perguntas de Solé (1998) e recuperando as etapas de compreensão (literal e inferencial) e interpretação do processo de leitura (MENEGASSI, 2010d, 1995), Menegassi (2010a, 2011, 2016) dividiu as perguntas em: pergunta de resposta textual; pergunta de resposta inferencial e pergunta de resposta interpretativa.

As perguntas de resposta textual centram-se no texto. Contudo, não são questões de cópia, de extração de ideias do texto, pois cabe ao leitor buscar respostas no texto, exigindo dele compreensão, organização frasal completa e não apenas o ato de parear as informações do comando com a localização da resposta no texto (MENEGASSI, 2010a). Não é o mesmo que perguntas de decodificação, nem de cópia, pela classificação de Marcuschi (2001, 2008).

As perguntas de resposta inferencial podem ser deduzidas a partir do texto. Embora ligadas a ele, o leitor precisa relacionar os elementos do texto, estabelecendo algum tipo de inferência. Não há, então, resposta no texto, mas, sim, na relação do texto com as inferências realizadas pelo leitor, que constrói uma resposta a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele” (MENEGASSI, 2010a, p. 180).

As perguntas de resposta interpretativas tomam o texto como referencial, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal. Conforme Menegassi (2010a), não vale qualquer resposta, pois os sentidos são produzidos a partir do diálogo entre as questões.

Ao tratar da exauribilidade temática dos enunciados, Bakhtin (2003[1953]) a define, inicialmente, como plena, presente em campos da vida humana cujas atitudes e respostas são caracterizadas por ações factuais, os gêneros do discurso são padronizados e o elemento criativo está ausente quase por completo. Menegassi (2010c) apresenta o gênero discursivo Resposta de pergunta, como exemplo de

exauribilidade plena. Em função da padronização do gênero, a criatividade do sujeito é restrita de acordo com a solicitação presente no enunciado da pergunta e na construção da resposta. No âmbito das perguntas interativas, Fuza (2017) e Angelo (2015) apontam que as respostas textuais e as inferenciais textuais tendem à exauribilidade plena, haja vista que a criação na exposição da temática é restrita em razão do tipo de pergunta. Nas textuais, o foco está na localização e na cópia de informações. Já nas inferenciais, apesar de apresentarem o conhecimento prévio do leitor, ainda são deduzidas do texto (MENEGASSI, 2010a).

A exauribilidade relativa é marcada pela criatividade e interpretação dos fatos que contribuem para a manifestação da contrapalavra. Para Bakhtin (2003[1953], p. 281, grifos do autor), o objeto “ao se tornar *tema* do enunciado ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia *definida pelo autor*”. As perguntas e as respostas trazem inerente a elas a temática do enunciado, a ser explorada em sala de aula. O próprio gênero que exigirá a relativa conclusibilidade em razão dos seus limites como enunciado concreto imposto pela situação de comunicação. Nas respostas interpretativas, por sua vez, a exauribilidade se apresenta como relativa, pois a própria pergunta possibilita a criatividade e a expansão das ideias, “orientando o interlocutor-professor a não apenas classificar o dizer do aluno como certo ou errado, mas a concordar, discordar, contrargumentar, solicitar complementação, dando continuidade ao elo da cadeia enunciativa” (ANGELO, 2015, p. 56).

A exauribilidade temática relativa “está presente nas esferas em que o gênero discursivo apresenta necessariamente elementos criativos” (MENEGASSI, 2010c, p. 82), como no caso dos gêneros secundários que surgem em condições de um convívio cultural mais complexo e organizado.

Menegassi (2010c, p. 82) afirma que “o gênero em si não é relativo, mas o tema que o constitui apresenta essa característica, em função do projeto de dizer do autor, da finalidade marcada, da ideia definida pelo autor”. Assim, o tema é um elemento intimamente ligado ao gênero, sendo o primeiro de sua constituição. Para Sobral e Giacomelli (2016), a unidade temática, o estilo e a forma composicional são considerados em diálogo para que assim seja possível “compreender o *tema* do enunciado como um todo, aquilo que o enunciado, para além da língua, cria em termos de sentido” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1085, grifo dos autores).

Fuza (2017), em sua proposta teórico-metodológica, apresenta perguntas de leitura para textos com temáticas próximas, mas pertencentes a gêneros distintos, demarcando a necessidade de repensar a questão temática no contexto de sala de aula, principalmente no âmbito dos materiais didáticos. Diante do exposto, com o intuito de possibilitar uma organização das informações destacadas até aqui, apresenta-se, no Quadro 1, as concepções de leitura, junto de suas características e da etapa do processo de leitura a que se refere e os tipos de perguntas.

Quadro 1 – Concepções de leitura: características, etapas do processo de leitura e tipos de perguntas

FOCO DE LEITURA	CARACTERÍSTICAS	ETAPA DO PROCESSO DE LEITURA	TIPOS DE PERGUNTAS DE LEITURA	EXAURIBILIDADE TEMÁTICA
Texto	- Leitura como um processo de decodificação de letras e de sons; - leitura “ascendente” (<i>bottom-up</i>): processo vai do texto para o leitor; - leitor reconhece palavras e ideias e realiza cópia de informações do texto; - leitor passa os olhos pela superfície textual e encontra partes que repitam as palavras que constituem a pergunta; - texto concebido como completo, exato e único, não permitindo a atuação do leitor na construção do sentido.	Etapa de decodificação	Perguntas de extração de informações do texto; perguntas de cópia. As respostas são frutos da extração/cópia de informações do texto.	Plena
Leitor	- Leitura como atribuição de informações ao texto; - leitura “descendente” (<i>top-down</i>): processo vai do leitor para o texto; - leitor tem papel central para o processo; - valorização da leitura do aluno, toda e qualquer interpretação passa a ser considerada legítima.	Não há uma etapa específica neste caso, pois as informações advêm do conhecimento de mundo do leitor, a partir da relação com o texto.	Perguntas de atribuição de informações ao texto.	Plena
Interação texto-leitor	- Leitura como interação entre (autor) texto-leitor, promovendo o diálogo; - leitura possibilita a construção da compreensão e da resposta ativa ao texto lido; - leitor constrói significados e produz sentidos, buscando extrair e atribuir sentidos; - leitor como coprodutor do texto; - texto é espaço de interlocução.	Etapa de compreensão de nível literal	1. Perguntas de resposta textual: as respostas estão no texto, porém não são de cópia, como as de decodificação.	Plena
		Etapa de compreensão de nível inferencial	2. Perguntas de resposta inferencial: as respostas são deduzidas a partir do texto. Embora ligadas a ele, o leitor precisa relacionar os elementos do texto, estabelecendo algum tipo de inferência.	Plena e relativa
		Etapa da interpretação	3. Perguntas de resposta interpretativa: as respostas apresentam relação entre o texto e o conhecimento prévio do aluno, produzindo-se uma resposta pessoal.	Relativa

Fonte: Adaptado de Fuza e Menegassi (2017, p. 268).

O fato de as perguntas corresponderem às etapas do processo de leitura justifica a relevância do trabalho sequenciado com as perguntas. Menegassi (2010a) propõe iniciar com as perguntas de resposta textual, depois, apresentar as questões de resposta inferencial e interpretativa. Com isso, ao trabalhar as questões, pensando-se no aspecto temático, possibilita-se ao aluno compreender textual e inferencialmente a temática do texto, numa relação plena com o tema, segundo Bakhtin (2003[1953]). A partir da compreensão global temática do texto, o leitor alcança o nível interpretativo, produzindo sentidos próprios para o tema, exaurindo-o relativamente. As perguntas são organizadas em ordem crescente de dificuldade, conduzindo o leitor a uma progressiva reflexão sobre o texto e sobre o tema nele tratado (MENEGASSI, 2010a, 2011; RODRIGUES, 2013). Dessa forma, a temática do texto é uma das essências da construção dos enunciados de perguntas.

Por isso, aqui, expõe-se uma proposta de trabalho para dois gêneros utilizados no livro didático de Português como uma mostra do que se pode fazer em situação de ensino de formação e desenvolvimento do leitor.

Metodologia do trabalho

A análise das atividades de leitura, presentes na seção “Cruzando Linguagens”, tem como aporte teórico-metodológico os tipos de perguntas, o modelo de ordenação e de sequenciação, proposto por Menegassi (2008; 2010a, 2010b, 2010c; 2016), fundamentado principalmente em Solé (1998).

O livro didático selecionado para análise é “Português Linguagens”, de Willian Cereja e Thereza Cochar (2015), pois é a obra mais empregada na região de Palmas-TO e Maringá-PR, origem dos autores deste texto. Segundo o Manual do Professor, busca-se realizar uma “proposta de trabalho consistente de leitura com seleção criteriosa de novos textos, comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 275). Há o foco na perspectiva enunciativa de língua, como “meio de ação e interação social” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 275).

Ao observar as seções que compõem o material didático, verificou-se uma denominada “Cruzando linguagens”. Trata-se do espaço em que vários gêneros são apresentados, considerando-se uma temática própria ou próxima, fato que justifica a escolha da seção para análise, considerando-se os pressupostos do dialogismo já expostos. Não há menção sobre ela no Manual do Professor; ao analisar as atividades, constata-se que abordam textos com temáticas próximas, pertencentes a gêneros distintos, assim, não se apresenta no livro qual é a finalidade desse trabalho de cruzamento de gêneros. Cada livro da coleção apresenta quatro seções, totalizando 16 atividades, conforme se destaca no Quadro 2:

Quadro 2 – Levantamento dos gêneros e temas que são tratados na seção “Cruzando linguagens”

Ano	Gêneros em diálogo	Temas
6.º	1. Filme e conto. 2. Pintura e crônica. 3. Cartum e trecho da obra de Malala. 4. Anúncio e reportagem.	1. Vencer dificuldades com sabedoria. 2. Amor pelos animais. 3. Agir e pensar de modo diferente da maioria. 4. Extinção e tráfico de animais.
7.º	1. Pintura e mito. 2. Cartum e poema. 3. Filme e crônica. 4. Imagens e trecho da obra de Robson Crusóe.	1. Tomar decisões que contrariem a lei. 2. Poder de liberdade da arte. 3. Preconceito pode gerar intolerância 4. Desejo de aventura e capacidade de improviso às situações.
8.º	1. Pintura e crônica. 2. Poema e artigo de revista. 3. Crônica e poesia. 4. Filme e artigo de revista.	1. Crianças que se afastam da família. 2. Mudanças na adolescência. 3. O uso da linguagem. 4. Romper o preconceito social.
9.º	1. Filme e crônica. 2. Poema e imagens. 3. Letras de funk e crônica. 4. Crônica e crônica.	1. O mundo virtual. 2. Amor em qualquer idade. 3. Consumismo. 4. Hábito das pessoas em viverem infelizes.

Fonte: Elaboração própria.

O aluno é levado ao estudo de dois textos: um apresentado na própria seção “Cruzando Linguagens” e outro que é retomado do início da unidade estudada. Os gêneros mais trabalhados são filme, pintura (obra de arte, quadro, tela) e poema, a fim de estabelecer diálogo com gêneros já lidos no decorrer do capítulo, por exemplo: conto e crônica, numa nítida relação entre gêneros.

A seção “Cruzando Linguagens”, nos livros de 6.º ao 9.º ano, de modo geral, revelou ausência de sequenciação das perguntas, segundo os princípios da ordenação e da sequenciação. Geralmente, há apenas uma pergunta de leitura voltada à relação temática entre os textos, apesar de a seção ter foco no cruzamento de linguagens. A fim de demarcar como se dá o trabalho com os tipos e a sequenciação das perguntas de leitura e por uma questão de espaço, destacam-se, aqui, os resultados quanto ao livro do 6.º ano, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Tipos e total de perguntas de leitura na seção “Cruzando linguagens” no LD do 6º ano

TIPOS DE PERGUNTAS	Nº de perguntas - Atividade 1	Nº de perguntas - Atividade 2	Nº de perguntas - Atividade 3	Nº de perguntas - Atividade 4	Nº de ocorrências
Foco no texto	7	2	4	1	14
Foco no leitor	1	2	----	1	4
Foco na interação (pergunta textual)	9	2	2	1	14
Foco na interação (pergunta inferencial)	4	6	----	5	15
Foco na interação (pergunta interpretativa)	1	1	----	1	3
Total	22	13	6	9	50

Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, verificam-se 15 perguntas de resposta inferencial (30%); 14 perguntas com foco no texto e na resposta textual (28%); 4 com foco no leitor (8%); 3 perguntas de resposta interpretativa (6%). Das 50 perguntas, presentes nas seções “Cruzando linguagens”, 32 focam na interação (64%). Nota-se, então, um movimento no sentido de propor aos alunos perguntas com foco no nível de interação, dialogando com a perspectiva enunciativa de língua, presente no Manual da obra. Mais do que abordar os tipos de perguntas, torna-se relevante, também, observar o modo como são sequenciadas nas atividades, conforme exposto no Quadro 3.

Quadro 3 – Sequenciação das perguntas de leitura na seção “Cruzando linguagens” no LD do 6º ano para os gêneros crônica e pintura

Atividade	Gêneros em diálogo	Sequenciação das perguntas de leitura
2	Crônica e pintura	1a. Pergunta com foco no texto. 1b. Pergunta com foco no leitor. 2a. Pergunta com foco no leitor. 2b. Pergunta com foco no texto. 3. Pergunta textual. 4a. Pergunta inferencial. 4b. Pergunta inferencial. 4c. Pergunta inferencial. 5a. Pergunta inferencial. 5b. Pergunta inferencial. 5c. Pergunta inferencial. 6. Pergunta inferencial. 7. (foca no diálogo entre os textos) Pergunta textual.

Fonte: Elaboração própria.

Nas atividades analisadas, constatou-se que a pergunta de leitura, que está voltada ao diálogo entre os textos (destacada em negrito no Quadro 3), geralmente, localiza-se ao final do roteiro, classificando-se em textual ou apresentando os três níveis: pergunta textual; pergunta inferencial; pergunta interpretativa. Pelo levantamento realizado, as perguntas não seguem uma sequenciação, partindo de perguntas ligadas à compreensão textual, inferencial até alcançar ao nível interpretativo, assim como as teorias que tratam do processamento da leitura sugerem. Apesar de a seção denominar-se “Cruzando linguagens”, geralmente, há uma pergunta que possibilita a relação entre textos, a ser analisada na próxima seção. O livro apresenta um novo texto, nessa seção, a fim de colocá-lo em diálogo com o texto que abre a unidade, no entanto, apenas indica perguntas de leitura para o novo texto, havendo um déficit de questões voltadas à relação temática.

Análise e proposta teórico-metodológica de atividades voltadas à relação temática

Nesta seção, são destacadas as perguntas de leitura, presentes em uma atividade, e é proposta nova configuração àquela com foco no diálogo entre textos, a partir do princípio temático. Tal fato se justifica, pois o número de perguntas que permitem o diálogo entre os textos é pequeno, sendo necessária a sua ampliação, visando contemplar as fases do processo de leitura, a possibilitar ao aluno-leitor depreender a unidade temática dos textos e reconstruir sentidos.

A atividade selecionada faz parte do livro do 6º ano, do Capítulo 1 – “O fazendeiro da Cidade” – que propõe a leitura da crônica: “Menino de cidade”, junto com algumas perguntas de leitura:

Menino de cidade

Papai, você deixa eu ter um cabrito no meu sítio?

Deixo.

E porquinho-da-índia? E ariranha? E macaco? E quatro cachorros? E duzentas pombas? E um boi? Um rinoceronte?

Rinoceronte não pode.

Tá bem, mas cavalo pode, não pode?

O sítio é apenas um terreno do estado do Rio, sem maiores perspectivas imediatas. Mas o garoto precisa acreditar no sítio, como outras pessoas precisam acreditar no céu. O céu dele é exatamente o da festa folclórica, a bicharada toda, e ele, que nasceu no Rio e, de má vontade, vive nessa cidade sem animais.

Aliás, ele mesmo desmente que o Rio seja uma cidade sem bichos, possuindo o dom de descobri-los nos lugares mais inesperados. Se entra na casa de alguém, desaparece ao transpor a porta, para voltar depois de três segundos com um gato ou cachorro na mão. A gente vai andando por uma rua em Copacabana, ele some e ressurge com um pinto em flor. É chegar na Barra da Tijuca, e daí a cinco minutos, já apanhou um siri vivo.

Localiza eletronicamente todos os animais da redondeza, anda pela rua em disparada, cumprimenta aqui um papagaio, ali um ganso, mais adiante um gato, incansável e frustrado.

Não distingue marcas de automóvel, em futebol não vai além de Garrincha e Nilton Santos, mas sabe perfeitamente o que é um mastiff, um boxer, um doberman. Dá informações sobre as pessoas de acordo com os bichos que possuam: aquele é o dono do Malhado, aquela é a dona do Lord... Ao telefone, pergunta por patos, gatos, e outros cachorros, centenas, milhares de cachorros, cachorros que prefere aos companheiros, cachorros que o absorvem na rua, na escola, na hora das refeições, cachorros que costumam latir e pular em seus sonhos, cachorros mil.

Sua literatura é rigorosamente especializada: livros coloridos sobre bichos. Engatinha mal e mal na leitura, mas fala com uma proficiência um pouco alarmante a respeito de répteis, batráquios etc. Filho de mãe inglesa, confunde forke knife, mas sabe o que é seal e walrus. Se pede um pedaço de papel é para desenhar a zebra ou a baleia.

É claro que sua frustração causa pena. Por isso mesmo, há algum tempo, ganhou como consolo um canarinho-da-terra. Um dia, como lhe dissessem que iam dar o passarinho, caso continuasse a comportar-se mal, correu para a área e abriu a porta da gaiola.

Deram-lhe um bicudo, mas o bicudo morreu de tanto alpiste. Ganhou, mais tarde, uma tartaruga, pequenina e estúpida, que recebeu na pia do banheiro o nome de Henriqueta. Nunca qualquer outro quelônio deu tanto serviço. Foi ao dentista na cidade, e, ao voltar, disse ao pai, pela primeira vez, uma palavra horrível: estou desesperado. Tinha perdido a tartaruguinha no lotação.

Ficou o vazio em sua vida. O alívio era ligar o telefone interurbano para a avó e indagar pelos patos que “possuía” em outra cidade. Ou fazer uma visita à futura mãe de Poppy, este é um poodle que deverá nascer daqui a meio ano, prometido de pedra e cal para ele.

Outro expediente: caçar borboletas, mariposas, grilos, alojar carinhosamente os insetos nas gaiolas vazias, chamar-lhes pelos nomes dos antigos bichos mortos ou desaparecidos.

Um tio deu-lhe outra vez um canário, o carinho foi demais, o passarinho morreu. Não há nada a fazer, por enquanto, e ele dedicou-se à arte de desenhar bichos. De vez em quando, ainda se anima e entra em casa afogeuado, mostrando alguma coisa invisível nas mãos: “Olha que estouro de grilo!”

Mas os grilos e as borboletas legais morrem ou saem tranqüilamente das gaiolas, e ei-lo novamente de mãos e alma vazias.

Deu um jeito: arranjou alguns pires sem uso e plantou sementes de feijão. O banheiro está cheio de brotos verdes, tímidos. E ele já sabe que possui uma fazenda.

(CAMPOS, 1992, p. 45-47).

Na sequência, há a seção “Cruzando Linguagens” com uma pintura e suas perguntas:

CRUZANDO LINGUAGENS

Observe atentamente a pintura ao lado.

1. A pintura mostra um menino rodeado de vários elementos.

a) Que elementos estão à sua volta?

b) Você acha que essa cena poderia ter ocorrido nos dias de hoje ou em um passado distante? Justifique sua resposta com elementos da pintura.

2. O menino está fazendo um sinal com a mão esquerda.

a) Que som ele deve estar produzindo com a boca?

b) Para quem ele faz o sinal e produz o som?

3. Observe a expressão do cachorro. O que ele está querendo? Por quê?

4. O título do quadro é *O passageiro clandestino*. Levante hipóteses:

a) Quem é o passageiro clandestino?

b) Onde você acha que o menino está?

c) Por que esse passageiro teve de ficar escondido?

5. Observe a mala que está sob as pernas do menino e o pacote que está ao seu lado. Levante hipóteses.

a) Para onde você acha que ele está indo?

b) Ele vai demorar nesse lugar? Por quê?

c) O que pode haver no pacote ao seu lado?

6. Ao levar um 'passageiro clandestino', o menino pode ter problemas durante a viagem. Na sua opinião, por que ele prefere correr o risco?

7. Compare a pintura com a crônica, "Menino da cidade". Que semelhanças e diferenças há entre o menino da crônica e o menino da pintura quanto ao modo como se relacionam com os animais?

Figura 1 – *O passageiro clandestino* (1920), de Norman Rockwell.



Fonte: Brainly⁴

(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 81).

Conforme retratado no Quadro 3, ao observar as perguntas que são colocadas para a pintura, as de 1 a 6 abordam especificamente a obra, somente na questão 7, propõe-se um diálogo entre os textos (pintura e crônica), retomando o já lido no início da unidade. Os textos têm uma aproximação, pois apresentam a temática comum: o amor pelos animais. Na crônica, "Menino da cidade", o personagem gostaria de ter um animal de estimação permanente, mas sempre acontece algo que o distancia dos bichos. Já na pintura, há um garoto que parece fugir com um animal de estimação e, a partir dela, são expostas as perguntas.

As perguntas 1a e 2b apresentam foco no texto, conforme se observa:

1. A pintura mostra um menino rodeado de vários elementos.

a) Que elementos estão à sua volta?

R.: Na pintura o menino está rodeado por um guarda-chuva, uma mala, uma cesta com um cachorro e um pacote de embrulho.

⁴ Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/21647817>. Acesso em: 4 nov. 2019.

2. O menino está fazendo um sinal com a mão esquerda.

b) Para quem ele faz o sinal e produz o som?

R.: O garoto faz o sinal com a mão esquerda para o cachorro.
(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 81).

Nesses casos, há identificação de informações que estão na superfície textual, não cabendo ao leitor interpretação.

Já as perguntas 1b e 2a voltam-se para o leitor:

1. A pintura mostra um menino rodeado de vários elementos.

b) Você acha que essa cena poderia ter ocorrido nos dias de hoje ou em um passado distante? Justifique sua resposta com elementos da pintura.

R.: Essa cena poderia ter ocorrido em um passado distante, tendo em vista as roupas do garoto, o chapéu.

2. O menino está fazendo um sinal com a mão esquerda.

a) Que som ele deve estar produzindo com a boca?

R.: Ele deve estar produzindo: “Psiu!”.

(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 81).

Nessas questões, o aluno-leitor apresenta uma possibilidade de sentido para que sua leitura seja aceita, demonstrando que qualquer resposta é possível, uma vez que a exigência da interpretação se faz necessária: “pode dizer que sim ou não”.

As questões 3 e 7 estão no nível da interação e são denominadas textuais. Na questão 3: “Observe a expressão do cachorro. O que ele está querendo? Por quê?”, o aluno observa a expressão do cachorro de querer sair da caixa (texto) e deve explicar o motivo pelo qual ele acredita que o cachorro quer sair (inferir). Já na questão 7, voltada ao diálogo entre os textos, há o foco na intertextualidade implícita, ou seja, “o produtor do texto espera que o leitor seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva” (KOCH, 2009, p. 146). No caso da relação entre os textos, quem tenta levar o aluno a relacionar os textos é o livro didático, mas não há um trabalho prévio sobre intertextualidade explícita nos textos, já que tratam apenas da relação temática existente, ainda que de modo não muito pertinente.

As perguntas inferenciais são as de número 4, 5 e 6, totalizando 7 questões. Nelas, cabe ao aluno levantar hipóteses para as questões que, embora estejam ligadas ao texto, fazem com que o leitor relacione texto e vida, estabelecendo algum tipo de inferência. Não há resposta no texto, há a relação do texto com as inferências realizadas pelo leitor, que constrói uma resposta a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele” (MENEGASSI, 2010a, p. 180). Não há perguntas no nível interpretativo.

As perguntas do nível interativo são:

Textuais

3. Observe a expressão do cachorro. O que ele está querendo? Por quê?

R.: O cachorro está querendo sair da caixa, pois parece cansado, com a língua de fora.

7. Compare a pintura com a crônica, “Menino da cidade”. Que semelhanças e diferenças há entre o menino da crônica e o menino da pintura quanto ao modo como se relacionam com os animais?

R.: O personagem da crônica gostaria de ter um animal de estimação permanente, mas sempre acontece algo que o distancia dos bichos. Já o menino do quadro tem um cachorro. Ambos não conseguem se separar de seus animais, como acontece na crônica em que o personagem leva a tartaruga até no ônibus.

Inferenciais

4. O título do quadro é *O passageiro clandestino*. Levante hipóteses:

a) Quem é o passageiro clandestino?

R.: O passageiro clandestino é o cachorro.

b) Onde você acha que o menino está?

R.: O menino está em uma estação de trem.

c) Por que esse passageiro teve de ficar escondido?

R.: Esse passageiro teve de ficar escondido porque provavelmente não permitem animais no trem.

5. Observe a mala que está sob as pernas do menino e o pacote que está ao seu lado. Levante hipóteses.

a) Para onde você acha que ele está indo?

R.: Ele pode estar indo passar férias na casa dos avós.

b) Ele vai demorar nesse lugar? Por quê?

R.: Provavelmente, ele vai demorar no lugar porque está levando várias malas.

c) O que pode haver no pacote ao seu lado?

R.: Provavelmente, no pacote deve haver um presente para quem vai receber o personagem.

6. Ao levar um ‘passageiro clandestino’, o menino pode ter problemas durante a viagem. Na sua opinião, por que ele prefere correr o risco?

R.: O menino pode ter problemas durante a viagem por levar o cachorro, mas prefere levá-lo, pois não se separa de seu amigo.

Ao tentar sequenciar as possíveis respostas por meio da pergunta: “Do que trata o texto?”, em justaposição das respostas textuais, inferenciais e interpretativas (MENEGASSI, 2010a), constata-se a ausência da construção da Resposta de forma adequada, com afirmação inicial, explicação sobre essa afirmação e exemplificação dessa explicação (GARCIA, 1992), não levando a uma organização discursiva própria à temática apresentada:

3. O cachorro está querendo sair da caixa, pois parece cansado, com a língua de fora. 7. O personagem da crônica gostaria de ter um animal de estimação permanente, mas sempre acontece algo que o distancia dos bichos. Já o menino do quadro tem um cachorro. Ambos não conseguem se separar de seus animais, como acontece na crônica em que o personagem leva a tartaruga até no ônibus. 4.a. O passageiro clandestino é o cachorro. b. O menino está em uma estação de trem.

c) Esse passageiro teve de ficar escondido porque provavelmente não permitem animais no trem. 5. a) Ele pode estar indo passar férias na casa dos avós. b) Provavelmente, ele vai demorar no lugar porque está levando várias malas. c) Provavelmente, no pacote deve haver um presente para quem vai receber o personagem. 6. O menino pode ter problemas durante a viagem por levar o cachorro, mas prefere levá-lo, pois não se separa de seu amigo.

Verifica-se uma mescla de ideias que não focam também no diálogo entre os textos, já que a resposta dada à questão 7 parece solta em meio às outras que tratam da pintura. Ao ler as perguntas, parece que apenas a sétima apresenta o objetivo de cruzamento entre linguagens, entre textos. As outras focaram exclusivamente no estudo da pintura, não possibilitando uma discussão temática envolvendo os dois textos, o que já aponta a uma falha nas questões oferecidas, que deve ser revista.

Conforme Fuza (2017), na tentativa de instaurar um diálogo temático entre os textos, seria viável a existência de perguntas focadas somente na crônica, já que é o primeiro texto da unidade, assim como ocorre na seção “Estudo do texto”. Depois, perguntas voltadas à pintura especificamente, para que, na sequência, sejam expostas perguntas com foco na interação, relacionando os dois gêneros e as temáticas nele propostas.

A fim de demonstrar como efetivar o trabalho com a leitura, destacam-se perguntas de leitura, presentes no livro didático, realizando nova sequenciação⁵, segundo as teorias postuladas: foco no texto, no leitor e na interação.

Perguntas para a crônica

Foco no texto

- 1.(1.) O interesse do menino pelos animais é retratado logo nos primeiros parágrafos da crônica. O que, na fala do garoto, comprova esse fato?
 - 2.(4.) O narrador se empenha em mostrar a maneira como o garoto vê o mundo.
 - a) Que conhecimento o menino tem sobre marcas de automóvel? E sobre raças de cachorros?
 - 3.(5.) Embora o narrador não informe a idade do menino, é possível notar que se trata de uma criança em fase de aprendizagem de leitura e da escrita. Que elementos do texto comprovam esse dado sobre o garoto?
 - 4.(6.) Na realidade, o menino ganha alguns animais, sendo um deles um canarinho-da-terra.
 - b) De que maneira o menino trata os outros animais de estimação que ganha?
- (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 76-79).

Nas perguntas de números 1, 2, 3 e 4, o foco está no texto, pois são respondidas com partes do texto, cabendo ao aluno buscá-las. Na questão 1, por exemplo, o aluno é levado a buscar no texto informações sobre o interesse do menino pelos animais. No início do texto, o menino pede ao pai vários animais: “Você deixa eu ter um cabrito no meu sítio? E porquinho-da-índia? E ariranha?”. De modo geral são perguntas cujas

⁵ Em função da nova proposta de sequenciação, optou-se por apresentar os números das perguntas como: “1.(3.)”, por exemplo, o primeiro é a nova ordem, o segundo a posição original que ocupa no LD.

respostas acham-se centradas exclusivamente no texto, exigindo que o leitor atente para os dados presentes na superfície textual, reconhecendo os símbolos escritos e ligando-os com um significado. Cabe ao leitor a localização das informações, extraindo um conteúdo daquilo que lê (KLEIMAN, 1996; MENEGASSI; ANGELO, 2010).

Segundo Menegassi e Angelo (2010, p. 19), essa concepção de leitura tem uma perspectiva ideológica definida. Quanto mais o aluno responde às perguntas de identificação textual, menos desenvolve a capacidade de produção de sentidos, conseqüentemente, não amadurece sua posição crítica frente aos textos que circulam em seu grupo social, na sociedade como um todo e na própria escola em que se encontra. Ela é uma concepção necessária à formação do leitor, contudo, sua manutenção como estratégia de ensino de leitura não permite o desenvolvimento desse leitor, por isso, é preciso considerar a fase da extração/decodificação apenas como uma parte do processo.

Quanto ao aspecto temático, observa-se que, por meio das perguntas, exaure-se plenamente o texto, possibilitando ao aluno saber que a personagem do texto é uma criança que gosta de animais e conhece mais raças de cachorro do que marcas de carro.

Foco no leitor

5.(4.) O narrador se empenha em mostrar a maneira como o garoto vê o mundo.

b) Por intermédio da mãe, o menino tem contato com a língua inglesa. Na sua opinião, por que ele confunde *Knife* (faca) e *fork* (garfo), mas sabe diferenciar o significado das palavras *seal* (foca) e *walrus* (morsa)?

6.(6.) Na realidade, o menino ganha alguns animais, sendo um deles um canarinho-da-terra.

a) Na sua opinião, por que, diante da ameaça de que, se continuasse a se comportar mal, ia dar o passarinho, o menino resolve soltar a ave?

(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 76-79, grifos do autor).

Nas perguntas 5 e 6, o foco do processo de leitura está no leitor: “Na sua opinião...”, que pode apresentar uma simples possibilidade de sentido. Segundo Menegassi (2010a), embora exijam a participação do leitor durante a leitura, as perguntas com foco no leitor descartam os aspectos sociais, confiando exageradamente nas “adivinhações” que produzem, considerando qualquer significado apresentado por ele como possível, dando origem a um vale-tudo na leitura, o que pode ser perigoso, pois, daí, pode-se originar a leitura errada.

As perguntas com foco no leitor devem constituir parte do processo de leitura, em diálogo com as de extração, possibilitando que o aluno possa iniciar uma compreensão do texto e, posteriormente, a interpretação. Quanto à temática, observa-se que o aluno atribuirá sua opinião sobre o contato da personagem com a língua inglesa e sobre sua atitude de soltar o passarinho, caso se comportasse mal.

Foco na interação

Perguntas com resposta textual

7.(4.) O narrador se empenha em mostrar a maneira como o garoto vê o mundo.

c) O menino se refere às pessoas como “o dono do Malhado”, “a dona do Lord”, etc. o que isso revela sobre os interesses dele?

8.(7.) O menino vive em uma grande cidade e, por isso, não convive com animais tanto quanto gostaria.

a) Quem é Poppy? O que ele representa para o garoto?

b) Que importância tem os insetos para o menino?

c) As tentativas do garoto de conviver com animais o deixam satisfeito? Por quê?

9.(8.) No final do texto, o menino começa a plantar semente de feijão. Segundo o narrador, os brotos verdes que enchem o banheiro o levam a sentir-se dono de uma “fazenda”.

a) O que a fazenda de brotos de feijão representa para o menino?

b) Do início para o fim do texto, o principal desejo do menino se modifica? Justifique sua resposta.

c) O título da crônica, “Menino de cidade”, é compatível com as características do garoto e com o final da história? Por quê?

(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 76-79).

O primeiro nível de perguntas de interação, apresentadas por Menegassi (2016), são as perguntas de resposta textual, denominadas por Solé (1998) como literais, cujas respostas encontram-se diretamente no texto. Observa-se que não são perguntas com respostas de cópia, em que basta ao leitor copiar um trecho do texto e transferi-lo como sendo de resposta, assim como acontece nas perguntas de foco no texto/extração.

O leitor é levado a perceber, por exemplo, na questão 7, que o interesse da personagem está realmente nos animais, pois chama as pessoas, não pelo nome, mas, sim, fazendo referência aos animais: “o dono do Malhado”. A questão 8 vai demonstrar ao leitor que a personagem não convive tanto quanto gostaria com os animais. Já na questão 9, observa-se que o aluno precisa compreender textualmente o que lê, percebendo, por exemplo, o que os brotos de feijão representam para o garoto e se o desejo de estar perto dos animais permanece do início ao fim da história. Na questão: “c) O título da crônica, “Menino de cidade”, é compatível com as características do garoto e com o final da história? Por quê?”, o foco é o título do texto, fazendo com que o leitor tenha que perceber que realmente o garoto mora na cidade e sua maior vontade é estar no campo com os animais.

Perguntas com resposta inferencial

10.(2.) No sexto parágrafo, o narrador afirma que o sítio ao qual o menino se refere é apenas um terreno do estado do Rio de Janeiro.

a) Levante hipótese: Por que o menino chama o terreno de sítio?

b) Para o narrador, “o garoto precisa acreditar no sítio, como outras pessoas precisam acreditar no céu”. Por que, para o menino, o sítio é uma espécie de céu?

11.(3.) Na crônica lida, o narrador, além de relatar fatos, também expressa opiniões.

a) De quem é a opinião sobre a inexistência de animais na cidade do Rio de Janeiro?

b) O menino também tem sua opinião? Por quê?

c) No penúltimo parágrafo, que trecho expressa, nas palavras do narrador, o sentimento de frustração do menino por não conviver com animais?
(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 76-79, grifos do autor).

O segundo nível de perguntas apresentadas por Menegassi (2010a) são aquelas cujas respostas podem ser deduzidas a partir do texto, isto é, elas estão ligadas ao texto, mas exigem que o leitor relacione os diversos elementos do texto lido, produzindo algum tipo de inferência, relacionando o texto com seu conhecimento próprio. Assim, a resposta não está no texto, mas na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele”. O fato de haver, por exemplo, na questão 10a.: “Levante hipótese: Por que o menino chama o terreno de sítio?”, demonstra o intuito de levar o aluno a inferir uma informação, a ideia de que o desejo da personagem é o de ter um sítio para criar seus animais.

No terceiro nível de perguntas, há as interpretativas que tomam o texto como referencial, porém as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção da opinião do leitor, numa nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto. As perguntas remetem o leitor a elaborar uma resposta pessoal, contudo, não vale qualquer resposta. Não há perguntas interpretativas para a crônica, sendo que para a produção de sentidos, deveria haver uma relação destas com as perguntas textuais e inferenciais, que levariam o aluno-leitor a raciocinar sobre o que está lendo e articular o tema do texto à sua vida pessoal. As suas respostas não estariam ligadas ao texto, mas, sim, às experiências de sua vida pessoal, criando uma interpretação textual própria.

As perguntas interpretativas “são sempre apresentadas numa ordem final, depois que as demais perguntas levaram o aluno-leitor a trabalhar com o texto” (MENEGASSI, 2011, p. 29), assim, ao chegar a esta resposta, o leitor já está preparado a atribuir sentido ao tema, caso contrário, ele poderá atribuir uma resposta de vale-tudo. Assim, “essa estratégia demonstra como a construção, a ordenação e a sequenciação de perguntas é uma noção essencial à prática de avaliação de leitura” (MENEGASSI, 2011, p. 29).

Diante do exposto, é possível empregar essas questões sobre o texto, pensando-se no aspecto temático, sendo necessária a ampliação para o âmbito interpretativo, a fim de possibilitar ao aluno-leitor a produção de sentidos sobre o tema.

Perguntas para a pintura

As perguntas presentes no livro didático, inicialmente, passaram por uma reorganização, pensando-se nas concepções de leitura: texto, leitor e interação:

Foco no texto

1. A pintura mostra um menino rodeado de vários elementos.
 - a) Que elementos estão à sua volta?

2. O menino está fazendo um sinal com a mão esquerda.
b) Para quem ele faz o sinal e produz o som?

Foco no leitor

- (3.)(1b) Você acha que essa cena poderia ter ocorrido nos dias de hoje ou em um passado distante? Justifique sua resposta com elementos da pintura.
(4.)2. O menino está fazendo um sinal com a mão esquerda.
a) Que som ele deve estar produzindo com a boca?

Foco na interação

Perguntas com resposta textual

- (5.)3. Observe a expressão do cachorro. O que ele está querendo? Por quê?
(6.)4. O título do quadro é O passageiro clandestino. Levante hipóteses:
a) Quem é o passageiro clandestino?

Perguntas com resposta inferencial

- (7.)4. O título do quadro é O passageiro clandestino. Levante hipóteses:
b) Onde você acha que o menino está?
c) Por que esse passageiro teve de ficar escondido?
(8.)5. Observe a mala que está sob as pernas do menino e o pacote que está ao seu lado. Levante hipóteses.
a) Para onde você acha que ele está indo?
b) Ele vai demorar nesse lugar? Por quê?
c) O que pode haver no pacote ao seu lado?
(9.)6. Ao levar um 'passageiro clandestino', o menino pode ter problemas durante a viagem. Na sua opinião, por que ele prefere correr o risco?

Por meio dessas perguntas, leva-se o aluno a apreender, inicialmente, informações ligadas à superfície textual (perguntas com foco no texto), levando-o a descrever os elementos que estão à volta do menino e o sinal de silêncio que ele faz com a mão. Na sequência, parte-se para questões que possibilitam levantar os conhecimentos do próprio leitor, questionando se ele acha que a cena poderia ocorrer nos dias atuais e sobre o som produzido pelo garoto ao fazer o sinal com a mão (perguntas com foco no leitor).

Por meio da análise das perguntas de interação, verifica-se que o aluno tem a possibilidade de exaurir o tema plenamente, ou seja, há apenas questões com foco no texto e na inferência, não chegando ao nível interpretativo. Dessa forma, as questões para a pintura levam o aluno a apreender que o cachorro deseja sair da cesta e o que o título do quadro aponta para a figura de um passageiro clandestino. Além disso, por meio das inferências, espera-se que compreenda que o cachorro é um passageiro, sendo levado pelo menino clandestinamente. O nível interpretativo não está presente nas perguntas o que demarca a ausência de fechamento do nível temático do texto. Isso poderá ser sanado a partir da proposta que visa ao diálogo temático.

Perguntas para o diálogo temático

São necessárias novas perguntas que possibilitem a relação entre os dois textos, sendo possível utilizar a pergunta 7, já existente, seguindo o processo de ordenação e de sequenciação das perguntas, pensando na temática dos textos. Dessa forma, na sequência, são propostas novas perguntas, focadas na interação, e que possibilita o diálogo temático entre os textos:

Textual

1. Por que o título da crônica é: “Menino da cidade” e da pintura é “Passageiro clandestino”?
R.: O título da crônica é “Menino da cidade”, pois trata de um menino que vive na cidade, mas seu desejo é morar em um sítio para cuidar dos animais. Já a pintura chama-se “Passageiro clandestino”, porque se refere ao cachorro que é levado escondido pelo garoto em uma viagem.
2. Compare a pintura com a crônica, “Menino da cidade”. Que semelhanças e diferenças há entre o menino da crônica e o menino da pintura quanto ao modo como se relacionam com os animais?
R.: A semelhança entre o personagem da crônica e da pintura é que ambos gostam de animais e não conseguem se separar deles. A diferença é que o personagem da crônica gostaria de ter um animal de estimação permanente, mas sempre acontece algo que o distancia dos bichos. Já o menino do quadro tem um cachorro.

Inferencial

3. Por que nos dois textos os personagens desejam levar seus animais para todos os lugares?
R.: Os personagens desejam levar seus animais para todos os lugares, pois não querem ficar longe deles.

Interpretativo

4. O que você faria para não se separar de seu animal de estimação caso precisasse viajar?
R.: Para não me separar do meu animal, eu o esconderia em minha mala de viagem.

As questões 1 e 2 são denominadas perguntas de resposta textual; centram-se no texto, mas não levam à extração das ideias por parte do leitor, que necessita compreender textualmente, organizar a frase de modo completo, e não parear informações do comando com a localização da resposta no texto. Por exemplo, na questão 1, ao questionar sobre os títulos dos textos, cabe ao leitor voltar-se para o que leu, buscando uma compreensão textual do todo, haja vista que o título “contemplam o significado global/total do texto” (COSTA, 2000, p. 82).

Na questão 2, o leitor busca semelhanças e diferenças entre o menino da crônica e o menino da pintura, em relação ao modo como se relacionam com os animais. Nesse caso, busca-se estabelecer um elo entre a resposta dada na questão 1, já que nela o aluno é levado a indicar que nos textos há meninos que parecem gostar de animais, e novas informações que indiquem semelhanças e diferenças entre eles. O aluno responde ainda nos limites do texto, mas se percebe o nível de compreensão textual marcado, ultrapassando a mera extração de informações.

As perguntas 1 e 2 que possibilitam o diálogo entre os textos não forem elaboradas aleatoriamente, consideraram, de certa forma, informações que já foram estudadas pelo aluno, no momento do estudo de cada um dos textos, utilizando as perguntas do livro na seção “Estudo do texto”.

Ao se questionar sobre os títulos dos textos, na questão 1, observa-se que, durante a leitura dos textos separadamente, os leitores já terão contato com informação parecida, pois já foram realizadas as questões:

Quadro 4 – Perguntas originais e reformuladas.

Perguntas presentes no LD		Nova proposta pensando no diálogo temático entre textos
CRÔNICA	PINTURA	Textual
c) O título da crônica, “menino de cidade”, é compatível com as características do garoto e com o final da história? Por quê? R.: O título da crônica, “menino de cidade” é compatível com as características do garoto e com o final da história, pois a personagem é um garoto que mora na cidade, mas sonha em ter animais e viver no campo.	4. O título do quadro é <i>O passageiro clandestino</i>. Levante hipóteses: a) Quem é o passageiro clandestino? R.: O passageiro clandestino é o cachorro. b) Onde você acha que o menino está? R.: O menino está em uma estação. c) Por que esse passageiro teve de ficar escondido? R.: O passageiro ficou escondido porque não é autorizado viajar com animais.	1. Por que o título da crônica é: “Menino da cidade” e da pintura é “Passageiro clandestino”? R.: O título da crônica é “Menino da cidade”, pois trata de um menino que vive na cidade, mas seu desejo é morar em um sítio para cuidar dos animais. Já a pintura chama-se “Passageiro clandestino”, porque se refere ao cachorro que é levado escondido pelo garoto em uma viagem.

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que são textos com perguntas distintas, mas que é possível a aproximação temática entre elas, a fim de que o aluno elabore sentidos aos textos lidos. O aluno já terá estudado na crônica se o título é compatível com as características da personagem e, também, já terá discutido, na pintura: “a) Quem é o passageiro clandestino? b) Onde você acha que o menino está? c) Por que esse passageiro teve de ficar escondido?”. A nova proposta de pergunta temática possibilita ao leitor reunir as temáticas gerais do texto, construindo um todo de sentido.

O mesmo processo de elos temáticos é percebido na questão 2, que busca a comparação entre semelhanças e diferenças entre os textos.

Quadro 5 – Perguntas originais e reformuladas.

Perguntas presentes no LD		Nova proposta pensando no diálogo temático entre textos
CRÔNICA 1. O interesse do menino pelos animais é retratado logo nos primeiros parágrafos da crônica. O que, na fala do garoto, comprova esse fato? R.: O menino pede ao pai vários animais: “você deixa eu ter um cabrito no meu sítio? E porquinho-da-índia? E arianha?”. 4a) Que conhecimento o menino tem sobre marcas de automóvel? E sobre raças de cachorros? R.: O menino não conhece marcas de automóvel, mas sabe muito bem as diferenças entre raças de cachorro. b) Por intermédio da mãe, o menino tem contato com a língua inglesa. Na sua opinião, por que ele confundiu Knife (faca) e fork (garfo), mas sabe diferenciar o significado das palavras seal (foca) e walrus (morsa)? R.: O menino pode confundir faca e garfo em inglês porque podem ser pouco comuns no seu dia a dia. Já os nomes de animais são comuns a ele. c) O menino se refere às pessoas como “o dono do Malhado”, “a dona do Lord”, etc. o que isso revela sobre os interesses dele? R.: Isso revela que ele tem muito interesse por animais. 5. Embora o narrador não informe a idade do menino, é possível notar que se trata de uma criança em fase de aprendizagem de leitura e da escrita. Que elementos do texto comprovam esse dado sobre o garoto? R.: Os elementos que comprovam que é uma criança: “Engatinha mal e mal na leitura” e a informação de que gosta de livros de colorir que tratam de bichos.	PINTURA 3. Observe a expressão do cachorro. O que ele está querendo? Por quê? R.: O cachorro quer fugir do cesto. 4. O título do quadro é O passageiro clandestino. Levante hipóteses: a) Quem é o passageiro clandestino? R.: O passageiro clandestino é o cachorro que quer sair do cesto, mas o menino insiste em levá-lo em sua viagem.	2. Compare a pintura com a crônica, “Menino da cidade”. Que semelhanças e diferenças há entre o menino da crônica e o menino da pintura quanto ao modo como se relacionam com os animais? R.: A semelhança entre o personagem da crônica e da pintura é que ambos gostam de animais e não conseguem se separar deles. A diferença é que o personagem da crônica gostaria de ter um animal de estimação permanente, mas sempre acontece algo que o distancia dos bichos. Já o menino do quadro tem um cachorro.

Fonte: Elaboração própria.

As perguntas textuais possibilitam ao leitor perceber características gerais das personagens dos textos, de modo a compreender textualmente semelhanças e diferenças entre eles.

As perguntas de respostas inferenciais são deduzidas a partir do texto, levando o aluno a estabelecer inferências sobre o que lê, refletindo sobre o texto e buscando

resposta fora dele. A questão 3 é um exemplo: “Por que nos dois textos os personagens desejam levar seus animais para todos os lugares?”, pois o aluno infere o motivo que leva as personagens a não deixar os animais. O aluno interage com o que lê, mas, também, produz sentidos, utilizando-se de inferências, autorizadas ou não-autorizadas (MENEGASSI, 2010b), desde que relacionadas ao tema da discussão.

Quadro 6 – Perguntas originais e reformuladas.

Perguntas presentes no LD		Nova proposta pensando no diálogo temático entre textos
CRÔNICA 2. No sexto parágrafo, o narrador afirma que o sítio ao qual o menino se refere é apenas um terreno do estado do Rio de Janeiro. a) Levante hipótese: Por que o menino chama o terreno de sítio? R.: O menino chama o terreno de sítio, pois sítio é local de convivência com animais. b) Para o narrador, “o garoto precisa acreditar no sítio, como outras pessoas precisam acreditar no céu”. Por que, para o menino, o sítio é uma espécie de céu? R.: Para o menino, o sítio é uma espécie de céu porque é considerado um paraíso, um local onde viverá com os bichos. 3. Na crônica lida, o narrador, além de relatar fatos, também expressa opiniões. a) De quem é a opinião sobre a inexistência de animais na cidade do Rio de Janeiro? R.: A opinião sobre a inexistência de animais na cidade do Rio de Janeiro é das pessoas em geral e também do narrador. b) O menino também tem essa opinião? Por quê? R.: Não tem, pois descobre os animais nos mais diversos locais. c) No penúltimo parágrafo, que trecho expressa, nas palavras do narrador, o sentimento de frustração do menino por não conviver com animais? R.: O trecho é “e ei-lo novamente de mãos e alma vazias”.	PINTURA b) Onde você acha que o menino está? c) Por que esse passageiro teve de ficar escondido? 5. Observe a mala que está sob as pernas do menino e o pacote que está ao seu lado. Levante hipóteses. a) Para onde você acha que ele está indo? R.: Ele pode estar indo passar férias em algum lugar, como na casa dos avôs. b) Ele vai demorar nesse lugar? Por quê? R.: Provavelmente ele vá demorar no lugar porque está levando uma mala grande. c) O que pode haver no pacote ao seu lado? R.: No pacote pode haver algum presente para a pessoa que vai recebê-lo. 6. Ao levar um ‘passageiro clandestino’, o menino pode ter problemas durante a viagem. Na sua opinião, por que ele prefere correr o risco? R.: Ele prefere correr o risco, pois não se separa de seu animal de estimação.	Inferencial 3. Por que nos dois textos os personagens desejam levar seus animais para todos os lugares? R.: Os personagens desejam levar seus animais para todos os lugares, pois não querem ficar longe deles.

Fonte: Elaboração própria.

A pergunta inferencial, pensando no diálogo temático, questiona a respeito do desejo dos personagens levarem seus animais para todos os locais. As perguntas anteriormente realizadas, de certo modo, demarcam essa noção, pois revelam o apego das personagens pelos seus animais. Com isso, pode-se inferir que ambos nunca desejam se afastar dos bichos.

As perguntas de respostas interpretativas têm o texto como referência, possibilitando a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal sobre o tema apresentado nas questões anteriores. Por exemplo, a questão “4. O que você faria para não se separar de seu animal de estimação caso precisasse viajar?” pressupõe uma resposta pessoal do leitor, havendo inúmeras possibilidades de resposta, destacando-se como sugestão: “Para não me separar do meu animal, eu o esconderia em minha mala de viagem”, porém, necessariamente sempre ligadas ao tema. Percebe-se que não é considerada qualquer resposta, haja vista que os sentidos são produzidos a partir do diálogo entre as questões anteriores. Isso possibilita ao aluno “raciocinar sobre o que lê e a articular o tema textual com sua experiência pessoal [ele] é obrigado a relacionar o tema trabalhado no texto de referência com os conhecimentos de sua própria vida social e pessoal” (FUZA; MENEGASSI, 2017, p. 278).

Por meio da pergunta de interpretação, possibilita-se ao leitor exaurir o tema de modo relativo, pois marca-se sua criatividade e interpretação dos fatos, que contribui para a manifestação da contrapalavra por parte do interlocutor. No caso, a própria pergunta possibilita a criatividade e a expansão das ideias, “orientando o interlocutor-professor a não apenas classificar o dizer do aluno como certo ou errado, mas a concordar, discordar, contra-argumentar, solicitar complementação, dando continuidade ao elo da cadeia enunciativa” (ANGELO, 2015, p. 56). Além disso, Fuza (2017) reforça a necessidade de oferecer ao aluno perguntas que exaurir o tema de modo pleno e relativo, a fim de favorecer o desenvolvimento do leitor.

Considerações finais

Este texto, a fim de analisar os tipos de perguntas, assim como sua sequenciação, selecionou, especificamente, as quatro atividades presentes no livro do 6º ano, destacando-se uma delas para discussão e proposta de nova sequenciação de perguntas, demonstrando como o processo de ordenação e sequenciação pode ser efetivado nas demais seções e livros didáticos. Buscou-se, então, destacar o modo como perguntas com foco na interação poderiam ser elaboradas, permitindo o diálogo temático entre textos de gêneros diferentes, a saber, crônica e pintura.

Para a realização da proposta de ordenação e sequenciação em perguntas de LD a partir do tema, foram consideradas e analisadas as perguntas de leitura presentes no próprio livro. Em função de apenas uma das perguntas da seção “Cruzando Linguagens” tratar do diálogo temático entre os textos, sugeriu-se: (1) análise das perguntas do próprio livro didático, voltadas à crônica e à pintura; (2) nova sequenciação das perguntas,

segundo o próprio processo de leitura: foco no texto, no leitor e na interação; (3) verificação das lacunas temáticas existentes.

A partir disso, desenvolve-se a proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, com foco no diálogo entre os dois textos, que possibilita ao leitor: (1) estabelecer o diálogo entre dois textos com aproximação temática; (2) elaborar respostas textuais, inferenciais e interpretativas, envolvendo as ideias principais dos dois gêneros; (3) produzir sentidos quanto às temáticas apresentadas nos dois textos, perpassando as compreensões textuais e inferenciais, alcançando a interpretação, fato que possibilita tratar da exauribilidade temática relativa.

A proposta metodológica de trabalho com perguntas, que relacionam textos de diferentes gêneros com temáticas próximas, retrata não somente a exploração textual aprofundada dos textos, mas, também, o desenvolvimento do leitor quanto à leitura e à escrita de textos. Isso acontece, pois é preciso o trabalho em sala de aula com perguntas de interação que englobem todas as etapas do processamento da leitura: perguntas de resposta textual, perguntas de resposta inferencial e perguntas de resposta interpretativa. Ademais, o modo como são sequenciadas precisa ser observado: inicialmente, destacar perguntas de resposta textual, a fim de que o leitor aprenda a trabalhar com o texto; na sequência, evidenciar as perguntas de resposta inferencial, a fim de possibilitar ao aluno relações entre texto e conhecimento prévio; por fim, focar nas perguntas de resposta interpretativa, com o intuito de que o aluno chegue à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido.

Fuza e Menegassi (2017), Angelo e Menegassi (2014), Rodrigues (2013), Menegassi (2016) postulam que as perguntas precisam atender a uma ordem crescente de dificuldades, de modo a conduzir o leitor a uma progressiva reflexão sobre o texto com o qual interage. Além disso, as perguntas de leitura trazem benefícios cognitivos consideráveis para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos no Ensino Fundamental, exigindo organização frasal completa, como a retomada da pergunta “como uma maneira de expor o tema que conduziu ao processo de produção do texto da resposta” (MENEGASSI, 2016, p. 49).

FUZA, A.; MENEGAZZI, R. Ordering and sequencing of questions for reading: a proposal to work with chronicles and painting in text books. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.3, p.661-689, 2019.

- *ABSTRACT: The present study analyzes the types of questions and their sequencing in a compilation of text books aimed at 6th to 9th grades, particularly in the section “Cruzando Linguagens” (Across Languages). The latter presents questions for the reading of different genres sharing similar themes. Thereafter, a new sequencing of questions is proposed for one of the activities suggested by the 6th grade text book, aimed at the genres chronicle and painting. This study focuses on views about reading from an interactionist perspective, Applied Linguistics studies, and the practice of ordering and sequencing of reading, as advocated by Solé (1998) and broadened by Menegassi (2018; 2010; 2016), Fuza and Menegassi (2018; 2017) and Fuza (2017). Of the many questions proposed in the section, for the most part,*

only one allows for an intertextual thematic dialogue. Hence, the following was suggested: analysis of text book questions aimed at the genres chronicle and painting; a new sequencing of questions; and scrutinizing of thematic lacunae. Subsequently, a theoretical-methodological proposal of ordering and sequencing of questions was put forward, focusing on intertextual dialogue. This allowed readers to: establish a dialogue among texts sharing a similar theme; come up with textual, inferential and interpretive answers comprising the main ideas of the texts; produce meanings relative to the themes presented, thus reaching textual and inferential comprehension, as well as interpretation of the text, which allowed for relative exhaustibility to the theme.

- **KEYWORDS:** *Ordering. Sequencing. Reading questions. Textbook.*

REFERÊNCIAS

ANGELO, C. M. P. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa**. 391 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Original de 1953. p. 261- 306.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2011.

CAMPOS, P. M. Menino de cidade. In: ANDRADE, C. D. de *et al.* **Elenco de cronistas modernos**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1992. p. 45-47.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. M. **Português**: linguagens. 6.º ao 9.º anos. São Paulo: Saraiva, 2015.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, S. R. A construção de “título” em gêneros diversos: um processo discursivo, polifônico e polissêmico. *In: ROJO, R. A prática de linguagem em sala de aula*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000, p. 67-90.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In: MAGALHÃES, I. (org.). As múltiplas faces da linguagem*. Brasília, DF: UNB, 1996. p. 69-75.

FUZA, A. F. **Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático**. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2017. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral.

FUZA, A. F. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação. **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, v. 16, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2018.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 259-286, jan./jun. 2017.

FUZA, A. F.; RODRIGUES, P. C. Livro didático de língua portuguesa: dispositivo de ensino ou dispositivo de controle? **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 17, n. 3, p. 174-191, jul./dez. 2017.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 15. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1992.

HEATON, J. B. **Classroom testin**. Londres: Longman, 1991. (Longman Keys to Language Teaching).

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1996.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

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

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. *In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura. *In: YAEHASHI, S. F. R. et al. (org.). Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não-escolares*. Curitiba: CRV, 2016. p. 41-60.

- MENEGASSI, R. J. Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura. In: CENTURION, R.; CRUZ, M.; BATISTA, I. M. (org.). **Linguagem e(m) interação: línguas, literaturas e educação**. Cáceres, MT: Ed. Unemat, 2011. p. 17-35.
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.) **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 167-189.
- MENEGASSI, R. J. Inferências e produção de sentidos na leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental**. Maringá: Eduem, 2010b. p. 66-88.
- MENEGASSI, R. J. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In: SALEH, P.; OLIVEIRA, S. (org.). **Leitura, escrita e ensino de língua em debate**. Ponta Grossa: UEPG, 2010c. p. 77-90.
- MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (org.) **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010d. p. 35-59.
- MENEGASSI, R. J. Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos no professor. In: ZOZZOLI, R. M. D. (org). **Leitura: Revista do programa de pós-graduação em Letras e Linguística**, Maceió, n.42, p.35-65, jul./dez. 2008.
- MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, Maringá, v.17, n.1, p. 85-94, 1995.
- MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.) **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 15-40.
- PEARSON, P. D.; JOHNSON, D. D. **Teaching reading comprehension**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.
- RODRIGUES, A. **Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2013. 223f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/aapsrodrigues.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- SANTOS, C. dos; KADER, C. C. C. Os modelos de leitura bottom-up, top-down e aproximação interativa. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 10, n. 15, p. 1-18, 2009.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, jul./set. 2016.
- SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 10 de junho de 2018

Aprovado em 07 de fevereiro de 2019

PARA ALÉM DA ÉTICA BUROCRÁTICA EM PESQUISA QUALITATIVA ENVOLVENDO SERES HUMANOS¹

Lilian Kemmer CHIMENTÃO*

Simone REIS**

- **RESUMO:** Compromissos éticos em estudos envolvendo seres humanos têm sido considerados há poucas décadas. No entanto, preocupações a que comumente se restringem os pesquisadores são entendidas como típicas de ética denominada formal (e.g. anonimato, consentimento informado e ausência de fraudes). Neste artigo, enquanto defendemos que esse tipo de ética, também denominada burocrática, precisa ser superada, compartilhamos e ilustramos um exemplo materializado de ética defendida na pesquisa em humanas, nomeadamente, ética emancipatória. Esse exemplo é fornecido pela tese doutoral da primeira autora, sob orientação da segunda, e apresentado com considerações de ordens epistemológicas, ontológicas, metodológicas e éticas do início do processo investigativo ao seu final. Princípios da pesquisa emancipatória (CAMERON *et al.*, 1992), do cuidado com o outro (NODDINGS, 1984) e, ainda, considerações éticas e metodológicas de Denzin (1997) e Christians (2006) para pesquisas sociais e humanas fundamentam este texto. Em suma, este artigo visa demonstrar formas de distribuição de poder e incorporação das vozes dos participantes em prática de pesquisa.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Ética emancipatória. Empoderamento. Formação de professor de língua estrangeira.

Introdução

Iniciamos este artigo, compartilhando nossa defesa de que a ética deve reger toda e qualquer relação humana, tendo em vista sua relevância para preservação de respeito, moralidade, integridade e justiça nas relações que estabelecemos socialmente. Do ponto de vista educacional, corroboramos o entendimento de ética “[...] enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana.” (FREIRE, 1996, p.19-20).

* Universidade Estadual de Londrina (UEL). Centro de Letras e Ciências Humanas. Londrina – PR – Brasil. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. liliankemmer@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-5226-074X.

** Universidade Estadual de Londrina (UEL). Centro de Letras e Ciências Humanas. Londrina – Paraná – Brasil. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. simonereiss@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2916-5805.

¹ Texto produzido a partir de pesquisa doutoral da primeira autora, sob orientação da segunda, defendida em março de 2016, junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

Nessa direção, práticas de pesquisa, igualmente, devem zelar por cuidados éticos. Historicamente, as Ciências Biológicas foram as pioneiras em consideração de questões éticas em pesquisas envolvendo seres humanos, fruto da necessidade de proteger (*então*) *sujeitos* ou (há algum tempo) *participantes* de pesquisa, em especial, em experimentos que pudessem colocar sua integridade e respeito em risco. Para regulamentar tal prática, foram criados documentos oficiais internacionais, tais como: Código de Nuremberg, de 1947, Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e o Relatório Belmont, de 1978.

Nacionalmente, a Resolução CNS 196/96, já substituída pela Resolução CNS 466/2012², foi a precursora no sentido de salvaguardar “[...] os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.” (BRASIL, 2012, p.2).

Embora o valor e a importância dos princípios norteadores dessa resolução sejam reconhecidos, há certa rejeição nas Ciências Sociais e Humanas às exigências pelo sistema CEP/CONEP (Conselho de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), por este ser enraizado na área biomédica. O tipo de determinados dados que provêm de seres humanos, que são base para pesquisas biomédicas, não é o mesmo explorado nas pesquisas das Ciências Sociais e Humanas.

Sendo assim, dividimos este artigo em quatro partes. Primeiramente, abordamos a ética formal, salientando documentos oficiais e organizações que visam a regulamentá-la, seguida de considerações sobre aspectos da *ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017), que têm orientado a pesquisa social. Num segundo momento, discutimos a compreensão de *ética emancipatória*. Então, discorreremos sobre procedimentos e condutas éticas de natureza e propósitos emancipatórios, com base na pesquisa doutoral de Chimentão (2016), olhando especificamente para cuidados éticos que vão além das preocupações com aspectos formais de ética.

Neste artigo, portanto, queremos ilustrar formas de distribuição de poder e incorporação das vozes dos participantes em prática de pesquisa. Desse modo, para compreensão da possibilidade de pesquisa revestida de princípios ético-emancipatórios, relatamos procedimentos metodológicos da pesquisa em foco.

Ética formal ou burocrática

A importância de que condutas éticas subsidiem todo e qualquer processo investigativo parece ser consensual em sociedades que almejam respeito e justiça. Portanto, esforços legais para definir e regulamentar condutas éticas em pesquisas envolvendo seres humanos têm sido feitos há décadas. A título de exemplificação, temos documentos internacionais, como: o Código de Nuremberg, de 1947, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e, posteriormente, o Relatório

² Disponível em: <http://www.uel.br/comites/cepesh/pages/resolucoes.php>.

Belmont, promulgado em 1978. No Brasil, o documento guia das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos é a atual Resolução CNS 466/2012, homologada em substituição à Resolução 196/96. A resolução atual leva em consideração o disposto nos documentos oficiais supracitados.

Também no Brasil, foram criadas a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e a Comissão do Conselho Nacional de Saúde (CNS), com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos aprovadas na, então, Resolução 196/96. Estas comissões têm função consultiva, deliberativa, normativa e educativa e atuam conjuntamente, nas instituições de ensino superior, com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP).

Comitês de ética têm o papel de julgar a competência de pesquisadores por meio de seus projetos de pesquisa. Tais comitês consideram

[...] se os pesquisadores têm as habilidades e experiências de pesquisa apropriadas para conduzir a pesquisa que propõem empreender - isto é, a pesquisa 'é conduzida ou supervisionada por pessoas ou equipes com experiência, qualificações e competência apropriadas para a pesquisa'. (MOONEY-SOMERS; OLSEN, 2017, p.29, tradução nossa)³.

Embora a Resolução 466/2012 tenha sido essencialmente pensada para regulamentar pesquisas de risco no campo Biomédico, ela prevê que todo projeto envolvendo seres humanos atenda suas disposições. Em outras palavras, os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, independentemente da área, devem ser formalmente submetidos à revisão e aprovação do CEP da instituição a que possivelmente o estudo pode estar vinculada, antes de seu início. Em linhas gerais, os CEP examinam e emitem pareceres a projetos de pesquisas envolvendo seres humanos, os quais podem ser submetidos por qualquer indivíduo que tenha, no mínimo, graduação em curso superior.

Tal Resolução “[...] incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros [...]” (BRASIL, 2012).

Para essa Resolução, a eticidade da pesquisa implica em:

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

³ No original: “[...] if researchers have the appropriate research skills and experiences to conduct the research they propose to undertake – that is, is the research ‘conducted or supervised by persons or teams with experience, qualifications and competence that are appropriate for the research’.” (MOONEY-SOMERS; OLSEN, 2017, p.129)

- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração. (BRASIL, 2012).

Esse modelo de revisão e avaliação ética existente no Brasil não foi pensado sob a ótica das particularidades das Ciências Sociais e Humanas, tal fato tem sido cada vez mais polemizado e reivindicações por documentos normativos específicos para estas áreas, em respeito às realidades da pesquisa nas ciências humanas, têm sido feitas. A esse respeito, o Plenário do Conselho Nacional de Saúde, considerando o resultado do processo de revisão da Resolução 196/96, relatou: “O evento ainda evidenciou a necessidade de serem produzidas resoluções específicas para as áreas de Ciências Sociais e Humanas sem prejuízos à Resolução CNS 196/96.” (BRASIL, 2012).

Vemos um discurso similar fora do Brasil, Guillemin e Gillam (2004) problematizam a ênfase dada na ética que denominam processual – aquela que se refere à busca por aprovação dos comitês de ética (por exemplo, que envolve muito mais um uso adequado de linguagem para demonstrar que os pesquisadores envolvidos são competentes e experientes e para, também, não salientar questões que podem causar preocupações aos membros dos comitês), – em detrimento de preocupações com a “ética na prática”, que diz respeito às questões éticas do dia-a-dia que surgem na realização de pesquisas (GUILLEMIN; GILLAM, 2004, p.264).

Connolly e Reid (2007) também criticam a abordagem advinda da comunidade biomédica utilizado pelos CEP para rever a aceitabilidade ética das pesquisas que têm humanos como participantes. Ao referenciar van den Hoonaard, as autoras compartilham do entendimento de que “[...] assim como pesquisadores qualitativos usam abordagens de coleta de dados criativas e flexíveis, que são muitas vezes contextualmente únicos, então o processo de revisão ética deve envolver tratamento mais flexível das formas sumárias de protocolo.”⁴ (CONNOLLY; REID, 2007, p.1032, tradução nossa).

A pesquisa em Ciências Sociais e Humanas deve referendar princípios éticos, pois “[...] a investigação social é uma prática, e não simplesmente um modo de saber. Compreender o que os outros estão fazendo ou dizendo e dar forma pública a esse conhecimento envolve compromissos morais e políticos.” (SCHWANDT, 2006, p.207).

No entanto, entendemos que essa conduta ética deve ir além do cumprimento de princípios éticos formais, entendidos como sendo de cunho burocrático. A ética burocrática caracteriza-se por considerações de normas e resoluções vigentes no Brasil, dentre as quais, destacam-se o anonimato dos participantes e a obtenção do TCLE (REIS; EGIDO, 2017). Entendemos esse tipo de ética como importante, porém não bastante para a pesquisa social. Nossa posição se apoia em três princípios básicos da ética burocrática da ciência social, a saber: *consentimento informado*; a *proteção da privacidade* e a *ausência de fraudes* (CHRISTIANS, 2006).

⁴ No original: “[...] just as qualitative researchers use creative, flexible data collection approaches that are often contextually unique, so must the ethics review process involve a more flexible treatment of summary protocol forms.” (CONNOLLY; REID, 2007, p.1032).

O princípio do *consentimento informado* está fundamentado no direito de liberdade e de autodeterminação que os participantes de uma pesquisa possuem (COHEN; MANION; MORRISON, 2000). Segundo esses autores, tal princípio pode ser respeitado por meio de explicação fidedigna quanto à natureza, procedimentos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa. Além disso, faz-se necessário que o pesquisador se coloque à disposição para esclarecimentos sobre quaisquer questões que os participantes queiram levantar e, por fim, que assegure aos participantes o direito de retirarem seu consentimento e não mais participarem da investigação a qualquer momento e sem quaisquer prejuízos para si próprios.

A *proteção da privacidade* corresponde ao princípio que visa a salvaguardar as “identidades das pessoas e dos locais de pesquisa” (CHRISTIANS, 2006, p.147). Dessa forma, a confidencialidade é essencial contra a exposição indesejada e para garantia do anonimato. Já que, segundo Christians (2006, p.147), “[...] ninguém merece ser prejudicado ou constrangido como resultado de práticas de pesquisa insensíveis.”

A *ausência de fraude* é o princípio cuja função é assegurar a precisão dos dados. Sendo assim, distorções deliberadas, “mentiras, materiais fraudulentos, omissões e maquinações são atitudes não-científicas e antiéticas” (CHRISTIANS, 2006, p.147).

Em estudo recente, Reis e Egido (2017) identificaram um número massivo de pesquisas que revelam preocupação exclusiva com a ética de cunho burocrático, por meio, basicamente, de compromisso com o anonimato dos participantes e da obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Tendo em vista as particularidades da pesquisa social, gostaríamos de ressaltar a insuficiência dos princípios supracitados e demonstrar, nas próximas seções, a visão de ética defendida e procedimentos metodológicos adotados em prática de pesquisa com vistas a manter coerência com os princípios ontológicos e epistemológicos de paradigmas pós-modernos, com atenção especial ao construcionismo social.

Ética emancipatória

Reiteramos o mérito da ética burocrática, haja vista sua preocupação com a proteção dos sujeitos de pesquisa e seu papel precursor no debate dessa questão. No entanto, a ética burocrática é vista nas Ciências Sociais como a concepção basicamente preocupada com danos mínimos (CHRISTIANS, 2006).

Com respeito às pesquisas na área social e humana, parece-nos mais coerente apropriar-se de ética cuja filosofia “[...] situa o domínio moral dentro dos propósitos gerais da vida humana que as pessoas compartilham contextualmente e por meio de limites culturais, raciais e históricos.” (WHITE, 1995, apud CHRISTIANS, 2006, p.150).

Tal visão de ética é calcada em princípios filosóficos, tais como encontrados em Levinas (1981), que compreendem os seres humanos como seres sociais em conexão. Consequentemente, é por meio do encontro dialógico entre eles que a vida é (re)criada e a obrigação moral para com esta é reciprocamente alimentada (CHRISTIANS, 2006).

Nessa direção, o *cuidado com o outro* (NODDINGS, 1984) faz todo sentido. Sob essa perspectiva, as tomadas de decisões quanto ao que se julga moral/ético deveriam estar pautadas no cuidado em relação ao ser humano, ou seja, àqueles com quem interagimos e que, dialogicamente, nos constitui. Logo, “[...] assumir essência humana fundada no *com* implica compreender que somos constituídos por aquilo que é externo a nós mesmos.” (MATEUS, 2011, p.190). Trata-se de ética que “[...] se (re)produz socialmente no fluxo das interações mediadas por relações de confiança e de valorização das diferenças [...], forjada no interior de nossas ações *com* o outro.” (MATEUS, 2011, p.190-191).

Sendo assim,

[...] as interações entre pesquisador e participantes são o substrato das dimensões éticas da prática de pesquisa. Nestas interações encontram-se as possibilidades de respeitar autonomia, dignidade e privacidade dos participantes da pesquisa e também os deixar de fazê-lo, talvez causando danos aos participantes de várias maneiras. São nessas interações que o processo de consentimento informado realmente ocorre - não nos pedaços de papel que um comitê de ética aprova.⁵ (GUILLEMIN; GILLAM, 2004, p.275, tradução nossa).

Portanto, segundo contribuições advindas da Sociologia, em especial de Denzin (1997), se a identidade humana é constituída pela esfera social, a ação ética seria aquela que tem por finalidade a comunidade. Para esse modelo normativo, a missão da pesquisa social seria propiciar prosperidade da vida em comunidade. Entendemos prosperidade no sentido de avanços, acréscimos, transformação e emancipação.

Nesse sentido, Christians (2006), em referência a Denzin, argumenta que “[...] a ideia é que a pesquisa tenha planejamento colaborativo e uma execução participativa.” (CHRISTIANS, 2006, p.153). Nessa visão, os participantes da pesquisa têm poder de decisão. Eles interferem no processo de pesquisa, seja com sugestões de temáticas de investigação, de cursos de ação ou mediante a aceitação (ou não) dos resultados, por exemplo (ROOT, 1993).

Cronologicamente, as referências de Michael Root (1993) e Norman Denzin (1997) acerca de metodologia em pesquisas qualitativas datam da década de 1990. No entanto, tais recomendações parecem ter recebido pouca atenção, por exemplo, em estudos de Linguística Aplicada, fato apurado por Reis e Egido (2017).

Na pesquisa doutoral de Chimentão (2016), a pesquisadora leva em consideração as recomendações de *cuidado com o outro*, por meio das relações sociais estabelecidas

⁵ No original: “[...] the interactions between researcher and participant that we suggest, are the substrate of the ethical dimensions of research practice. In these interactions lie the possibilities of respecting the autonomy, dignity, and privacy of research participants and also the risks of failing to do so, thus perhaps causing harm to the participants in various ways. It is in these interactions that the process of informed consent really occurs - not on the pieces of paper that an ethics committee peruses.” (GUILLEMIN; GILLAM, 2004, p.275).

entre ela e os participantes, do tratamento e análise dos dados, de preocupação com a *agentividade* de e da *distribuição do poder* entre os participantes, da participação ativa destes durante o processo de investigação e da incorporação de suas vozes no *retorno da pesquisadora (aos participantes)* com os resultados da investigação.

Descrevemos alguns dos percursos da pesquisa de Chimentão (2016) como forma de ilustrar como tais princípios se traduzem em procedimentos constitutivos de *método emancipatório de geração de dados*⁶ e retorno aos participantes com as análises⁷.

Entendemos tais procedimentos metodológicos como oportunidades para o *outro* emancipar-se, pois permitiram que os participantes se fizessem atores, exercessem poderes e se beneficiassem desse exercício tanto durante quanto depois do processo investigativo. Trata-se de passos essenciais em uma pesquisa, filiada ao construcionismo social, que se pretendeu emancipatória (i.e. pesquisa *sobre, para e com* os participantes), conforme Cameron *et al.* (1992) e cuja ética foi dirigida por propósito emancipatório.

Procedimentos metodológicos coerentes com princípios da ética emancipatória

Nesta seção, pela descrição de alguns dos percursos da pesquisa, ilustramos como a distribuição de poder se concretiza por meio de procedimentos metodológicos.

Método Emancipatório de Geração de Dados

Em pesquisa, existe assimetria de poder entre a figura do pesquisador e aquele que, normalmente, fica na posição de pesquisado. O *método emancipatório de geração de dados* (CHIMENTÃO, 2016) foi desenvolvido visando praticar divisão de poderes entre os participantes da pesquisa, portanto, sem intenção de concentrar o poder nas mãos da pesquisadora. Para tanto, Chimentão desenvolveu um método alternativo, com o qual todos os participantes pudessem exercer poder na geração de dados. Tal método foi revestido da intenção de empoderar o outro. Dessa forma, o tradicional desequilíbrio de poder entre pesquisadores e participantes pode ser reduzido pela “[...] promoção de relações igualitárias, fundamentadas em reciprocidade e sentido de mutualidade.”⁸ (HEWITT, 2007, p.1155, tradução nossa).

No *método emancipatório de geração de dados*, o indivíduo é encarado, ontológica e epistemologicamente, como agente e crítico. Esse entendimento se baseia na ideia de que conhecimento é construído nas relações interpessoais e no compromisso ético de contribuir, de alguma forma, para o crescimento e empoderamento dos participantes

⁶ Descrito no tópico 2.5.3 do capítulo metodológico de Chimentão (2016).

⁷ Relatado no capítulo 5 de Chimentão (2016), mas que, grosso modo, é o compromisso ético que possibilita aos participantes manifestarem suas reações em termos de concordância, recusa, esclarecimento e/ou sugestões de ajustes das interpretações.

⁸ No original: “[...] *promotion of egalitarian relationships, grounded in reciprocity and a sense of mutuality.*” (HEWITT, 2007, 1155).

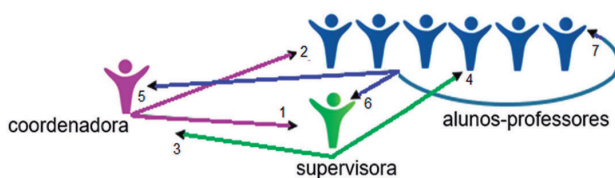
da pesquisa. Além disso, esse método considera que é por meio da experiência que indivíduos podem se empoderar.

A *geração de dados*, na pesquisa de Chimentão (2016), é uma das fases que primou pela agentividade e incorporação das vozes dos participantes. Isso se materializou com o exercício de genuína liberdade de integrar à agenda de pesquisa aquilo que os participantes julgaram relevante, inquietante e intrigante na elaboração de seus roteiros.

Com respeito à agentividade, os participantes da pesquisa foram convidados a participarem da pesquisa, porém, não como aqueles que costumeiramente ficam na posição de recipientes de perguntas, cujo conteúdo e propósito desconheciam antes e durante a geração de dados. Eles exerceram o poder de elaborarem eles próprios os roteiros de entrevistas que eles utilizariam e de fato exerceram o papel de entrevistadores, ou seja, autores e empregadores de instrumentos. Assim, cada participante teve o poder de determinar o conteúdo dos seus roteiros de entrevistas. Como professora-pesquisadora⁹, Lilian Kemmer Chimentão não foi a única a ter poder na prática social de geração de dados. A agentividade, como queremos demonstrar, favorece a incorporação das vozes.

A distribuição de poderes na realização das entrevistas pode ser visualizada na Fig. 1, por cores que se referem à posição de cada participante no contexto em que os dados foram gerados: **roxo** (professora-coordenadora), **verde** (professora-supervisora¹⁰) e **azul** (alunos-professores¹¹).

Figura 1 – Distribuição de poderes na realização das entrevistas



Fonte: Chimentão (2016, p.141).

A distribuição de poderes para geração de dados resultou em sete roteiros distintos de entrevista (Quadro 1):

⁹ No contexto da investigação, Lilian Kemmer Chimentão, a professora-pesquisadora, exerce função de professora-coordenadora do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

¹⁰ Professora de língua inglesa da rede pública integrante do PIBID.

¹¹ Licenciandos do curso de Letras-Inglês.

Quadro 1 – Roteiros de entrevistas, entrevistadores e entrevistados

Roteiro	Elaborado por	Para entrevistar
1	Professora-coordenadora	Professora-supervisora
2		Alunos-professores (6)
3	Professora-supervisora	Professora-coordenadora
4		Alunos-professores (6)
5	Alunos-professores	Professora-coordenadora
6		Professora-supervisora
7		Alunos-professores (6)

Fonte: Chimentão (2016, p.142).

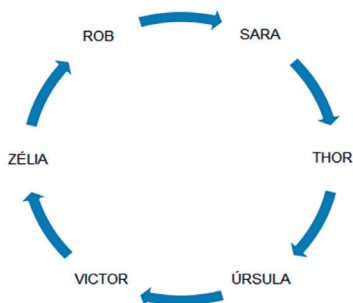
A *professora-coordenadora* elaborou os Roteiros 1 e 2 para entrevistar a *professora-supervisora* (1) e *alunos-professores* (2); a *professora-supervisora* elaborou os Roteiros 3 e 4 para entrevistar a *professora-coordenadora* (3) e *alunos-professores* (4); os seis *alunos-professores* elaboraram os Roteiros 5, 6 e 7 para entrevistarem a *professora-coordenadora* (5), a *professora-supervisora* (6) e os pares *alunos-professores* (7).

Os alunos-professores elaboraram seus instrumentos conjuntamente. No entanto, apenas um aluno-professor, representando seus pares, entrevistou a professora-coordenadora e a professora supervisora. Entendemos que, se cada aluno-professor tivesse entrevistado a professora coordenadora e a supervisora, tal opção teria implicado em diferenças nos dados, em razão de possíveis auto-regulação de quem é entrevistado e grau de empatia entre entrevistador e entrevistado.

A condução de entrevistas entre alunos-professores foi planejada, também, por pressupor que, pelo fato de haver relação simétrica entre eles, isso pudesse minimizar possíveis desconfortos em entrevistas feitas apenas por participantes historicamente posicionados como ascendentes (cf. coordenadora e supervisora) e propiciar maior liberdade para fazerem suas colocações. Portanto, o objetivo de ter um esquema de entrevistas entre pares de posição compartilhada no contexto (cf. alunos-professores) foi a geração de dados produtivos. Na Figura 2, visualiza-se a dinâmica que possibilitou, a cada aluno-professor, vivenciar as posições de entrevistador e entrevistado. No esquema de entrevistas, Rob¹² entrevistou Sara, que entrevistou Thor e, assim, sucessivamente.

¹² A consulta sobre suas preferências quanto ao modo de enunciação dos participantes (e.g. prenome real, pseudônimo ou código alfa-numérico) foi outro procedimento a espelhar cuidado e consideração com a incorporação da voz dos participantes. Isso possibilitou que eles exercessem o poder de decisão, de acordo com suas interpretações e seus sentimentos em relação à participação na pesquisa. À exceção de Victor, os nomes são fictícios.

Figura 2 – Modo de realização de entrevistas entre alunos-professores



Fonte: Chimentão (2016, p.143).

Essas dinâmicas de entrevistas – reiteramos – viabilizam o método *emancipatório de geração de dados* e foram pensadas de forma a garantir a agência dos participantes, possibilitando a todos exercerem papéis de elaboradores de roteiros, entrevistados e entrevistadores.

Para geração de dados necessários à efetivação do método, realizamos atividades preparatórias com os participantes, pois eles tinham pouca familiaridade com as demandas de trabalhos científicos. Tais atividades foram (i) uma oficina para elaboração dos instrumentos e (ii) um piloto dos instrumentos previamente à geração definitiva de dados.

A oficina foi conduzida por Simone Reis, pessoa externa ao contexto no qual os dados seriam gerados. Na oficina, ela tratou de questões sobre ética no processo de pesquisa, por meio de discussão e de uma atividade que requeria identificarem questões, fragilidades como preconceitos, indução e julgamentos de valor. Além disso, Simone orientou os participantes quanto à condução de entrevistas, incluindo a checagem de equipamento de gravação, registro de participante da entrevista, informação de local e da data de realização. Ela enfatizou a necessidade de evitar sugerir respostas ao entrevistado durante a entrevista. Por fim, ela acompanhou os participantes no trabalho de elaboração das questões. Na oficina, os participantes (viz. a coordenadora, a supervisora e os alunos-professores), primeiramente, elaboraram as questões para seus roteiros de entrevista, sem que o conteúdo de cada roteiro fosse conhecido por quem seria entrevistado. Exceção houve em respeito ao instrumento elaborado por alunos-professores para entrevistarem seus próprios pares. Em um segundo momento, destinado à lapidação das questões, os participantes enviaram por e-mail seus instrumentos diretamente à Simone Reis, que os revisou visando à sua objetividade, clareza e apagamento de tendências.

Além da oficina, com o objetivo de testar e aperfeiçoar os roteiros, bem como proporcionar maior segurança para o desempenho do papel de entrevistador, realizamos o piloto do instrumento.

O piloto dos sete instrumentos foi realizado em três rodadas de entrevistas. Isso foi possível com o apoio de docentes e alunos do curso de graduação em Ciências Sociais da UEL e de professora-supervisora integrante do PIBID nessa área, que aceitaram serem entrevistados, cada um na posição social ocupada no PIBID de sua área. No mesmo dia da realização das entrevistas-piloto, fizemos uma conferência gravada em áudio. Na ocasião, todos os envolvidos no piloto puderam compartilhar impressões e sugestões para aprimoramento dos instrumentos e de seu uso.

Dentre as impressões, registramos comentários indicativos de redundância de determinadas perguntas dos roteiros, bem como de postura de entrevistador que sugeriu respostas ao entrevistado por meio de comportamentos que somente a gravação em áudio não permitiria ter acesso. Tais comentários feitos pelos participantes do curso de Ciências Sociais nos permitiram chamar atenção sobre condutas que poderiam comprometer a geração definitiva de dados: tentativa de sinalizar respostas desejadas pelo entrevistador e expressão paralinguística de ironia (expressões faciais, gestos, linguagem corporal, tom de voz etc.). Assim, o piloto das entrevistas nos permitiu aquilatar os instrumentos e prevenir posturas comprometedoras para a geração de dados.

Retorno aos participantes com as análises

O retorno do pesquisador aos participantes *com* as análises configura-se em compromisso ético de compartilhar e submeter suas interpretações (resultados) àqueles que lhes forneceram os dados. Esse retorno lhes possibilita expressar reações em termos de aceitação, refutação, sugestões de ajustes, bem como emoções decorrentes da leitura. Ademais, é um dos momentos em que a pesquisa se torna uma ferramenta de empoderamento, pois possibilita aos participantes exercício de poder. No retorno aos participantes, uma pesquisa empoderadora lhes confere o direito de solicitar esclarecimentos e revisões, questionar interpretações, rever seus posicionamentos, manifestar discordância, acrescentar informações e explicações, validar o conhecimento produzido e aprender, entre outras possibilidades. Em outras palavras, sob tal visão de pesquisa não se trata de retornar o conhecimento produzido a título de informação ao participante, mas para escrutiná-lo e discutí-lo, tanto para evitar negligências e/ou falhas com os participantes quanto para rever posições e afirmações, que, em última análise, compõem o conhecimento a ser oferecido para além do contexto onde ele foi construído.

É prática incomum entre pesquisadores a realização do retorno aos participantes da pesquisa com as análises, ainda que a chamada devolutiva dos resultados já conste em recomendações na literatura acerca de ética em pesquisa há, aproximadamente, 26 anos, com origem nas Ciências Sociais, por meio de Cameron *et al.* (1992). Na Linguística Aplicada, Telles (2002) e Celani (2005) também manifestam preocupações semelhantes, com relação aos benefícios da pesquisa para os participantes.

Diferenciando-se da maioria de pesquisadores que não retornam aos participantes para discutirem os resultados da pesquisa, os integrantes do Grupo de Pesquisa *Linguagem e Poder*¹³ têm assumido esse compromisso ético e diversas pesquisas se preocuparam em realizar o retorno aos participantes (CORADIM, 2008, 2015; D'ALMAS, 2011; FRANCESCON, 2014; JASNIEVSKI, 2013; LUNARDI, 2011; REIS, 2005, 2014; SENEFFONTE, 2014; SILVA, 2014; CAMPOS, 2017).

A preocupação, cuidado e respeito com o outro, na pesquisa de Chimentao (2016), estiveram presentes desde a etapa inicial, com a proposta do *Método Emancipatório para Geração de Dados*. Assim, não poderíamos deixar de, ao final da investigação, considerar e incorporar a voz – que, mesmo no singular tem sentido plural – do outro com relação às interpretações. Esta foi a forma de colocar em prática, em situação de pesquisa, a ética do cuidado com o outro, pois, “[...] definir ética como prática social implica, portanto, viver ética e recriar seus sentidos continuamente na medida em que são recriadas as relações com o outro.” (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011, p.191).

No retorno, portanto, para orientar a leitura e apreciação das análises por parte dos participantes, Chimentão (2016), baseada em Reis (2005) e Jasniewski (2013), solicitou que focalizarem estes aspectos:

- a) Sua impressão geral: tendência a concordar totalmente ou parcialmente; discordar totalmente ou parcialmente. Com que pontos e por quê;
- b) Sentimentos e sensações vividas antes, durante e após a leitura. Quais e por quê;
- c) Pontos da análise que achou pertinentes ou não-pertinentes;
- d) Críticas ao método de geração de dados (emancipatório);
- e) Críticas ao relato de análise (poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados ou transgredidos pela pesquisadora (ou pesquisa) na interpretação dos dados; e
- f) Outros comentários.

Além dessas orientações, Chimentão (2016) compartilha com seus participantes três anexos: (a) estilo de relato; (b) glossário; e (c) relato das análises. Os dois primeiros arquivos foram para didatizar a leitura, pois o primeiro esclarecia sobre o estilo de relato das análises, e o segundo trazia o significado proposto pela autora para as (sub) categorias. O terceiro arquivo continha as análises.

Os participantes tiveram um período de 20 dias para lerem a análise e, ao final desse prazo, quatro participantes (alunos-professores) retornaram seus comentários. Portanto, dois alunos-professores não participaram do retorno proposto. A professora-supervisora retornou suas impressões sobre as análises após o prazo proposto, razão pela qual suas reações não fizeram parte do relato final da pesquisa.

¹³ Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9107014824739065>.

Conforme relatado por Chimentão (2016), a etapa de retorno aos participantes da pesquisa com as análises lhe proporcionou maior segurança com relação às suas interpretações. Além disso, a pesquisadora teve tranquilidade para expor suas análises aos participantes, sabendo que agira eticamente, tendo demonstrado cuidado com o outro durante as análises e porque lhes oportunizou conhecer e reagir às suas interpretações antes de se tornarem públicas.

Ao fazer a leitura e refletir sobre as reações dos participantes, Chimentão (2016) classifica-as em relação aos fenômenos de *validação* e *refutação* que suas interpretações receberam daqueles. Paralelamente, a autora identificou estes posicionamentos de leitura dos participantes ao interpretar e comentarem o relato de pesquisa: *decodificadores*, *analítico-técnicos* e *críticos*.

O fenômeno predominante foi o da *validação*, evidenciada por excertos que corroboraram a interpretação da autora. O posicionamento relativo à *decodificação* congregou excertos em que os participantes se limitam a apontar sua identificação com excertos e/ou análises, a manifestar opiniões de concordância, pertinência e/ou apropriação das análises ou utilização dos dados e a confirmar o informado e descrito como sendo fidedigno às relações e práticas que vivenciaram. O posicionamento *analítico-técnico* demonstra que os participantes tecem considerações que tangem as categorias analíticas de Chimentão (2016), exercitando, assim, pensamento analítico ou, também, de caráter técnico, com respeito ao rigor metodológico e científico da pesquisa. O terceiro posicionamento de leitura, *crítico*, é tomado quando os participantes não mais se restringem aos aspectos circunscritos à pesquisa (ex. rigor, fidedignidade), ou seja, quando trazem elementos que transcendem à pesquisa (o texto). Dito de outro modo, o posicionamento crítico retrata os momentos nos quais, de certo modo, os participantes se desprendem da pesquisa e se voltam aos posicionamentos de então (passado) com o pensar de agora (presente) ou, ainda, ilustram a capacidade de crítica, quando se distanciam e sugerem encaminhamentos (futuro).

O Quadro 2 é uma síntese das classificações de leituras feitas pelos participantes da pesquisa na fase de retorno:

Quadro 2 – Reações dos participantes e seus posicionamentos pós-análises

	Decodificador	Análítico -Técnico	Crítico
Validação	SARA: “Concordo com todos os pontos apresentados, pois consigo ver a relação feita entre os excertos e sua análise”; SARA: “Não discordo de nenhum ponto”; ÚRSULA: “Concordo com tudo o que li”; VICTOR: “Concordo com todas as interpretações”; ZÉLIA: “Concordo totalmente”; SARA: “Reli o texto e vi que nada do que é dito na sua fala de pesquisadora está fora do excerto que foi usado para ilustrar a situação”; VICTOR: “Lembrei de diversos momentos meus no pibid e afirmo que tive todos esses ganhos”;	SARA: Considero muito pertinente a análise feita sobre a percepção do “si”, e mais ainda a percepção do “outro”, onde apenas dois alunos-professoras manifestaram preocupação com os alunos”; VICTOR: “Como exemplo: hierarquia do grupo (concordo com todas as definições), falta de emancipação (realmente isso era escasso nos alunos- professores)”; ZÉLIA: “Realmente, na época, o PIBID serviu para reforçar o meu desejo de não ser professora, mas acredito que isso foi por conta do contexto em que trabalhamos, pois, apesar de ser um estágio diferenciado, colaborativo, eu estava ciente de que, na realidade, eu não me sentiria bem assumindo uma turma do ensino fundamental com mais de 35 alunos”; ÚRSULA: “Os tópicos (SI x OUTRO, etc.) nos mostram com mais clareza o que a maioria dos participantes pensavam/pensam sobre o PIBID e como isso afetou cada um de nós”; SARA: “Acho que o texto está bem ilustrado e seu suporte para análise está bem colocado”;	VICTOR: “No momento, tenho certeza que quero continuar trabalhando como docente, especificamente, no contexto de escola pública”; ZÉLIA: “Contudo, no último ano de faculdade optei pelo estágio no contexto da educação infantil (fora do PIBID) e foi aí que eu descobri que queria, sim, dar aula de inglês, mas para crianças. Hoje, professora de inglês formada, trabalho na área da educação infantil e posso afirmar que estou muito feliz com o que eu faço”; SARA: “Percebi, após a leitura, que não consigo me lembrar exatamente das minhas opiniões de anos atrás, acho que, com o passar do tempo, acabei mudando a visão de algumas coisas ou me comportando de maneira diferente”; ÚRSULA: “Antes da leitura, estava tentando me lembrar o que eu falei durante a entrevista naquela época para poder comparar com o que penso hoje. Durante, pude notar que minha opinião sobre o PIBID não mudou praticamente nada. Continuo achando que este programa é essencial na formação de professores e espero que muitos alunos-professores possam ter a chance de participar”;
Refutação	SARA: “Tentei também me identificar através dos discursos expostos no texto, e, por alguma razão, não consegui me identificar”; SARA: “não consegui me enxergar em nenhum discurso”.		

Fonte: Chimentão (2016, p.225).

Em geral, o conteúdo das mensagens dos participantes indica que as análises foram pertinentes e que a concordância com as interpretações foi predominante, não havendo, portanto, sinalizações que demandassem repensar e/ou editar as análises.

Na referida pesquisa, os participantes exerceram seus poderes para refutar e, principalmente pela maioria, validar as análises com diferentes posicionamentos de leitura. Eles demonstraram apropriação, reflexão e posicionamento analítico e crítico acerca das interpretações construídas.

O retorno da pesquisadora aos participantes, enquanto etapa da pesquisa voltada à ética, possibilitou-lhe reconhecer o rigor científico e metodológico da pesquisa, por meio da validação que obteve. Porém, sublinhamos que a validação e o próprio rigor resultam, também, dos cuidados éticos.

À conclusão desta seção sobre procedimentos metodológicos adotados na pesquisa de Chimentão (2016), com vistas à ética emancipatória, gostaríamos de salientar que desafios éticos vivenciados por pesquisadores e participantes em pesquisa qualitativa representam duas perspectivas epistemológicas diversas, entrelaçadas, que, combinadas, demonstram que a ética da pesquisa de consciência crítica negociada depende do desdobramento do processo, que envolvendo os participantes e os pesquisadores. Assim, tanto o participante quanto o pesquisador contribuem igualmente para a transparência do processo e agregam valor à construção de rigor metodológico e ético à pesquisa (ALUWIHARE-SAMARANAYAKE, 2012).

Considerações finais

Neste este artigo, objetivamos ilustrar formas de distribuir de poder e incorporar as vozes dos participantes em prática de pesquisa. Entendemos que uma investigação revestida de princípios voltados para ética emancipatória pode ser amparada por procedimentos metodológicos durante o processo de realização da pesquisa.

Para alcance do objetivo proposto, em suma, relatamos uma iniciativa concreta de divisão de poder em prática de pesquisa. Reiteramos que o poder fora diluído por meio da possibilidade oferecida aos participantes de incorporarem questões à agenda da pesquisa e de vivenciarem o papel de elaboradores de instrumentos de geração de dados e de entrevistadores, ao invés de, simplesmente, cederem dados. Complementarmente, consideramos pertinente à pesquisa preocupada com ética emancipatória o acesso dos participantes às análises, para fins de sua edição, corroboração ou refutação, antes da publicação dos resultados. Portanto, entendemos que a experiência que indivíduos têm de vivenciar poder, possibilita-lhes seu próprio empoderamento.

Dessa forma, compartilhamos do posicionamento crítico de Reis (2014, p.150) relativo a questões éticas:

[...] consideração ética vai além de dar um pseudônimo ou código ao outro, de inserir dados biográficos à guisa de cumprimento formal, ou de apensar transcrições dos dados originais como comprovação material. Confiança na pesquisa parece ser mais importante do que confiabilidade.

A consideração com o outro, a meu ver, é aquela que relativiza minhas certezas, meus alcances, que me faz repensar pontos de partidas e modos de me colocar no inacabado movimento de busca.

Esse modo de relacionamento entre pesquisadora e participantes, aqui assumido e traduzido em procedimentos metodológicos, ilustra uma *pesquisa emancipatória* – pesquisa *sobre, para e com* os participantes (CAMERON *et al.*, 1992). Esse tipo de pesquisa diferencia-se da *pesquisa ética* – pesquisa *sobre* os sujeitos; e da *pesquisa em defesa de*¹⁴ – pesquisa *sobre e para* os sujeitos (CAMERON *et al.*, 1992, p.22). Segundo essas autoras, a pesquisa emancipatória implica em: (a) uso de métodos interativos ou dialógicos; (b) consideração da agenda dos participantes; e (c) retorno e compartilhamento do conhecimento produzido. Todos esses aspectos foram considerados ao longo da trajetória da pesquisa aqui relatada. Além disso, entendemos que a reflexão sobre os desafios éticos vivenciados por pesquisadores e participantes da pesquisa contribui para formar uma estrutura de consciência crítica (ALUWIHARE-SAMARANAYAKE, 2012).

Por fim, esperamos que o relato acerca dos procedimentos metodológicos e cuidados éticos de natureza e propósitos emancipatórios adotados na pesquisa doutoral em foco possa contribuir para despertar olhares de pesquisadores para a importância de ir além da prática ética restrita à *ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017). Consequentemente, em futuro próximo, espera-se que a distribuição de poder e a incorporação das vozes dos participantes se tornem traços estáveis de prática de pesquisa (REIS; EGIDO, 2017).

CHIMENTÃO, L.; REIS, S. Beyond bureaucratic ethics in qualitative research involving human beings. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.3, p.691-709, 2019.

- *ABSTRACT: Ethical commitments in studies involving human beings have been considered for a few decades. However, concerns to which researchers commonly restrict themselves are understood as typical of the so-called formal ethics (e.g. anonymity, informed consent, and absence of fraud). In this article, while defending that this type of ethics, also called bureaucratic ethics, needs to be superseded, we share and illustrate a materialized example of ethics advocated for in human science research, namely, the emancipatory ethics. This example is provided by the doctoral thesis of the first author; under the guidance of the second one, and presented with epistemological, ontological, methodological and ethical considerations from the beginning to the end of the inquiry process. This text is based on principles of emancipatory research (CAMERON *et al.*, 1992), ethics of caring (NODDINGS, 1984), and ethical and methodological considerations from Denzin (1997) and Christians (2006) for social and human research. In short, this article demonstrates ways of distributing power and incorporating the voices of participants into research practice.*
- *KEYWORDS: Emancipatory Ethics. Empowerment. Foreign language teacher training.*

¹⁴ No original: “advocacy research” (CAMERON *et al.*, 1992, p.22).

REFERÊNCIAS

ALUWIHARE-SAMARANAYAKE, D. Ethics in qualitative research: a view of the participants' and researchers' world from a critical standpoint. **International Journal of Qualitative Methods**, Canada, v.11, n.2, p.64-81, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196/2012**. Resolve aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

CAMERON, D. *et al.* Introduction. In: CAMERON, D. *et al.* **Researching language: issues of power and method**. London: Routledge, 1992. p.1-28.

CAMPOS, A. G. **Arqueologia, genealogia e ética em formações discursivas de organização profissional docente**. 2017. 258f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.8, n.1, p.101-122, jan./jun. 2005.

CHIMENTÃO, L. K. **Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente**. 2016. 357f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.141-162.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. London: RoutledgeFalmer, 2000.

CONNOLLY, K.; REID, A. Ethics review for qualitative inquiry: adopting a values-based, facilitative approach. **Qualitative Inquiry**, Quebec, v.13, n.7, p.1031-1047, out. 2007.

CORADIM, J. N. **Ciclos reflexivos alternativos**. 2015. 348f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CORADIM, J. N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

D'ALMAS, J. **Leitura crítica: um estudo da aprendizagem do aluno-professor no contexto de educação inicial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

- DENZIN, N.K. **Interpretive ethnography**: ethnographic practices for the 21st century. Thousand Oaks: Sage, 1997.
- FRANCESCON, P. K. **Práticas de leitura (crítica) de alunos do ensino médio**. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUILLEMIN, M.; GILLAM, L. Ethics, reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. **Qualitative Inquiry**, Australia, v.10, n.2, p.261-280, abr. 2004.
- HEWITT, J. Ethical components of researcher–researched relationships in qualitative interviewing. **Qualitative Health Research**, Swansea, v.17, n.8, p.1149-1159, oct. 2007.
- JASNIEVSKI, C. C. **Insatisfação e mudanças**: identidades sobre o real e o ideal nas bases de conhecimento do professor. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- LEVINAS, E. **Otherwise than being or essence**. The Hague: Martinus Nijhoff, 1981.
- LUNARDI, V. U. **Tempos e tempos**: narrativas de duas leitoras e professoras de Língua Inglesa. 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p.187-209.
- MATEUS, E. F.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-inglês do Programa PIBID. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v.14, n.1, p.363-386, jun. 2011.
- MOONEY-SOMERS; J.; OLSEN, A. Ethical review and qualitative research competence: Guidance for reviewers and applicants. **Research Ethics**, Australia, v.13, n.3-4, p.128–138, 2017.
- NODDINGS, N. **Caring**: a feminine approach to ethics & moral education. Berkley: University of California Press, 1984.
- REIS, S. Sentidos de letramentos em identidades de alunos professores de inglês: um estudo cognitivo-discursivo. In: REIS, S.; CAMPOS, A. G.; SILVA, J. O. **Construções discursivas de identidades educacionais**. Londrina: EDUEL, 2014. p.129-153.
- REIS, S. **Learning to teach reading in English as a foreign language**: an interpretative study of student teachers’ cognitions and actions. 2005. 268p. Tese (Doutorado) – Radboud University Nijmegen, Nijmegen, 2005.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ética burocrática em estudos da linguagem. *In*: REIS, S. **Profissionalização docente: história, políticas e ética**. Campinas: Pontes, 2017. p.227-250.

ROOT, M. **Philosophy of social science: the methods, ideals, and politics of social inquiry**. Oxford: Blackwell, 1993.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.193-217.

SENEFONTE, F. H. R. **Gírias em aulas de inglês?** percepções de professores do ensino médio. 2014. 166f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SILVA, J. O. **Uso e ousadia do professor em sua relação com o livro didático: uma análise discursiva de identidades em (re)construção**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de Línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.5, n.2, p.91-116, 2002.

Recebido em 28 de maio de 2018

Aprovado em 17 de novembro de 2018

RESENHAS /
REVIEWS

A MANIPULAÇÃO DO DISCURSO POLÍTICO¹

Marcelo SAPARAS*
Sumiko Nishitani IKEDA**

A obra *A conquista da opinião pública*: como o discurso manipula as escolhas políticas apresenta, em 192 páginas, além da Introdução, três capítulos, assim, intitulados: “O que é a opinião pública?”, “A manipulação da opinião pública” e, finalmente, “Crise da opinião, crise da democracia: os sintomas de uma crise política da pós-modernidade”.

(1) “O que é a opinião pública?” divide-se em (a) “Um pré-requisito: como se constrói a identidade coletiva”, (b) “Da opinião coletiva à opinião pública”, (c) “A fabricação da opinião pública”, (d) “Uma confusão a evitar: a opinião não é o eleitorado” e (e) “A consciência cidadã: O difícil paradoxo”.

(2) “A manipulação da opinião pública” abrange: (a) “A manipulação no mundo político”, (b) “A manipulação no mundo midiático” e (c) “Conclusão”.

(3) A “Crise da opinião, crise da democracia: os sintomas de uma crise política da pós-modernidade”, trata dos seguintes assuntos: (a) “A questão da soberania num regime democrático”, (b) “A questão do contrapoder”, (c) “As razões de uma crise política da pós-modernidade” e (d) “Entre democracia de opinião e democracia participativa”.

A maneira como o autor explica conceitos complexos que cercam a construção da opinião pública, por meio de uma linguagem acessível, mesmo aos iniciantes ao assunto, acrescida de exemplos (na maioria, franceses) do mundo atual é que proporcionam uma leitura fluente e de fácil compreensão.

Por outro lado, para os pesquisadores – tanto da análise do discurso como de outras áreas como sociologia, política e comunicação – o livro vem mostrar e esclarecer os conteúdos implícitos que jazem nas subjacências do texto, fatos que contribuem no processo persuasivo do discurso.

O primeiro capítulo – “O que é a opinião pública?” – relata a construção da identidade coletiva, que se constitui no que Rimbaud (2009) resumiu em *Eu é o outro*, ou seja, só existo porque existe um outro diferente de mim. O grupo se constrói segundo

* Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Faculdade de Comunicação, Artes e Letras. Dourados - MS - Brasil. marcelosaparas@ufgd.edu.br. ORCID: 0000-0002-9924-8369.

** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes. São Paulo - SP - Brasil. Departamento de Linguística. sumiko@uol.com.br. ORCID: 0000-0002-5812-5098.

¹ Resenha da obra: CHARAUDEAU, P. **A conquista da opinião pública**: como o discurso manipula as escolhas políticas. Tradução: Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2016. 192 p.

fatores *sociais* (e.g., posição que ocupamos e papéis que desempenhamos) e *culturais* (e.g., conjunto de práticas de vida dos membros do grupo; representações que fazem do mundo).

A identidade coletiva é frágil e deve ser constantemente defendida (processo de *diferenciação*). Nesse processo de construção, há grupo que se isola e grupo que domina outro (tentativa de *assimilação*). A assimilação (ou integração) pode ser verificada, por exemplo, no caso da imigração vista pelo país de acolhida, que a exigirá em troca da permissão de entrada.

Uma opinião é um julgamento pessoal ou coletivo, uma avaliação, que um indivíduo faz sobre os seres ou os acontecimentos do mundo, e é, por conseguinte, *subjetiva e relativa*. O mesmo não acontece com os saberes de crença, que contemplam explicações objetivas.

No momento da enunciação, não há palavra coletiva (um coro, por exemplo, para proferir a mesma palavra), mas um indivíduo que a pronuncia e que pretende que sua opinião seja compartilhada. Uma vez compartilhada, a opinião poderia ser considerada *verdadeira*. A opinião coletiva não é, pois, a soma de opiniões individuais, assim como a identidade de um grupo não é a soma das identidades individuais.

A opinião pública necessita de motivos: acontecimentos que se apresentam a ela e ao grupo que a sustenta (políticos, pesquisas de opinião, mídias), e emerge por reação de indivíduos em situação que eles julgam insustentáveis. Assim, para que a opinião pública se manifeste, é necessário que surja um acontecimento suscetível de tocar muitos indivíduos. Um acontecimento que cause problemas e que não esteja resolvido. Charaudeau alerta para a confusão a se evitar: opinião com eleitorado. Ele trata de vários acontecimentos que abalaram a opinião pública francesa e finaliza o capítulo com o difícil paradoxo que cerca a consciência cidadã. Para ele, é preciso distinguir pertencimento e sentimento identitário: pertence-se a um grupo por nossa identidade social de idade, sexo, meio familiar, etc. O sentimento identitário procede de uma idealização; ele se constrói subjetivamente em referência a um grupo no qual desejamos nos reconhecer, ao qual nos ligamos por intermédio de crenças. A consciência cidadã é “um condensado do querer estar juntos e do querer viver juntos e é de ordem simbólica.” (CHARAUDEAU, 2016, p.63).

No segundo capítulo – “A manipulação da opinião pública” – o autor trata da manipulação da opinião pública no mundo político que pode ser feita por meio de manipulação do discurso se utilizando da sedução. Para tanto, Charaudeau assevera que um líder carismático tende a manipular a opinião pública com mais desenvoltura e especifica alguns tipos de carisma, como por exemplo, o carisma messiânico, que, segundo Max Weber, está relacionado com o *dom da graça*. Para Weber (2003), ao contrário de boa parte da corrente de especialistas no assunto, o mérito não deve ser dado ao tipo de carisma em si, mas à sua dominação e seus efeitos. Numa linha de raciocínio mais sociológica e histórica, Weber vê a dominação carismática como a essência para se compreender esses fenômenos sem necessariamente se deter na substância, ou elemento, que faz de uma figura um líder, em contraponto a seus prosélitos. Embora Weber foque

prioritariamente no indivíduo carismático, a relação deste com o coletivo chamava também sua atenção, uma vez que somente a partir do reconhecimento do seguidor, e mesmo da comunidade em que ele vive, a existência do carisma é formada. O referido *dom da graça* não é necessariamente de ordem divina; pode ser uma força interior. No caso do ator político, Charaudeau cita Cristo como exemplo de alguém que possuía o dever kantiano do tipo *faça o que debes*, além de figuras menos relacionadas à religião, como é o caso do general Charles De Gaulle que, segundo o autor, era dotado de uma grandiosidade tal, que possuía a missão de salvar a França.

Há, na opinião do autor, outros líderes carismáticos como os que exploraram as raízes fundadoras de um povo, apelando para a revolta, como fez Hugo Chaves em seus discursos ao se referir a Simon Bolívar e às *árvores das três raízes*².

Um outro tipo de carisma, a que se refere Charaudeau, é o carisma cesarista, que está relacionado com o *ethos* de potência que pode ser expresso através de diferentes figuras. Elas aparentemente são figuras de virilidade exacerbada, podendo até ser expressas por aventuras sexuais como era o caso do ex-presidente norte americano John Fitzgerald Kennedy e do ex-presidente italiano Sílvio Berlusconi. Há também figuras de energia, que se manifestam por hiperatividade como acontecia com Fidel Castro e Che Guevara. Entretanto, existe um *ethos* menos relacionado à potência, porém mais relacionado à coragem, como pode se observar no discurso do ex-presidente argentino Juan Domingos Perón sobre o Peronismo. Charaudeau deixa claro que o carisma político é de outra natureza em relação aos outros tipos de carisma, pois parece haver duas forças antagônicas que permeiam essa relação: de um lado, há o poder – um lugar indeterminado – mas com força de dominação; do outro, um povo – uma entidade global um tanto amorfa – sem limites definíveis, mas um suposto lugar de contrapoder.

Esse mesmo capítulo, iniciado pelo subcapítulo “A manipulação do mundo político”, traz outros subcapítulos sobre manipulação da opinião pública intitulados: “A manipulação do discurso de sedução dramatização”, “A manipulação pela exaltação de valores”, “O discurso populista como reciclagem dos discursos extremistas”, “O discurso como fator de embaralhamento das oposições políticas”, “A manipulação no mundo midiático”.

Em a “A manipulação do mundo político”, Charaudeau, faz um apanhado sobre política e sobre atores políticos. Ele trata da ideia de que a palavra política circula num espaço público e está sujeita às suas restrições, ou seja, nesse espaço as trocas ocorrem não entre indivíduos, mas entre entidades ou instâncias coletivas, que se definem por meio de estatutos e de papéis sociais. É nesse espaço político que existem as duas instâncias mencionadas pelo autor, que são as instâncias política e cidadã.

A seguir, encontramos uma subseção sobre a manipulação pelas pesquisas de opinião, que se subdivide em: “A pesquisa da opinião pública que é um discurso”, “Diferentes tipos de pesquisa de opinião”, “Um espelho deformante da sociedade”, “Análise de uma pesquisa de opinião que causa complexidade”, “Um bom exemplo de

² Alusão às figuras históricas Simón Bolívar, Simón Rodríguez e o general Ezequiel Zamora.

manipulação” e “As pesquisas formatam a opinião pública”, seguida de uma conclusão sobre a manipulação.

Em “A manipulação do discurso de dramatização”, o autor defende que o discurso político, longe de ser uma verdade absoluta, procura interpelar o outro por meio de apelos aos sentimentos e fazendo encenações, como num palco teatral no qual se apresentam dramas e tragédias a fim de manipular a opinião pública. Esse discurso pode despertar um movimento de protesto, como alguma injustiça causando indignação, e um estado de angústia na opinião pública. Há episódios na história em que esse discurso justificava, por exemplo, intervenções militares em países estrangeiros onde se estigmatizavam os inimigos absolutos como Saddam Hussein, Slobodan Milošević e Osama Bin Laden.

Já em “A manipulação pela exaltação de valores”, tem-se uma questão subjetiva a ser pensada que seria a noção ou o significado do termo *valores*. Todos os políticos declaram defender valores de suas nações, a democracia, a república, etc. Entretanto, a questão é que determinados valores podem ser julgados pela utilidade e bom funcionamento da vida social em determinada época e, esses mesmos valores, podem ser tidos como valores que são obstáculos para o desempenho da economia e, até mesmo, do bem estar social, como ironiza Luís Fernando Veríssimo em seu texto *Silogismo*, publicado no jornal O Globo:

[...] A nossa estabilidade e o nosso prestígio com a comunidade financeira internacional se devem à tenacidade com que homens honrados e capazes, resistindo a apelos emocionais, mantêm uma política econômica solidamente fundeada na miséria alheia e uma admirável coerência baseada na fome dos outros. O país só é viável se metade da sua população não for³.

Neste mesmo bloco, em “O discurso populista como reciclagem dos discursos extremistas”, Charaudeau lida com as matrizes ideológicas francesas tanto de direita como de esquerda para, na sequência, tratar do discurso populista como sendo uma reciclagem dos discursos extremistas. O discurso populista consistente com a tradição dominante na ciência política comparativa, define o populismo como uma forma de política baseada no “aviltamento moral de elites e uma veneração concomitante das pessoas comuns” (KRIESI, 2004, p.362, tradução nossa)⁴. Segundo o autor, o populismo é denunciado como uma antecâmara do totalitarismo. Ele apregoa a vitimização de um povo, exaltação de determinados valores desse povo e a satanização dos culpados feita por meio da figura do bode expiatório. O discurso populista como fator de embaralhamento das oposições políticas traz exemplos da história ocorridos tanto na Europa como nos países latino-americanos, africanos ou do Leste. Para o autor, o

³ VERÍSSIMO, L. F. O Globo, 24/03/2000, citado pelos autores.

⁴ No original: “[...] *moral debasement of elites and the concomitant veneration of ordinary people*” (KRIESI, 2004, p. 362).

discurso populista tem origem histórica na extrema direita, porém pode se alinhar, para fins estratégicos, ao discurso da extrema esquerda.

Nessa linha de pensamento, o populismo de esquerda almeja um Estado forte, sem economia de mercado, mas a serviço do povo para o qual deve redistribuir a riqueza. Do mesmo modo, o populismo da direita defende as classes menos favorecidas, mas sem a intervenção estatal. No caso da França, essas classes são representadas por uma população do interior agrário acrescida de uma pequena burguesia de comerciantes e artesões. Já o populismo de esquerda luta pelo conjunto de integrantes da classe dita popular como operários, proletários e os ilegais. Como inimigos, os populistas de direita têm não só o *establishment*, mas uma hipotética aliança socialista comunista. Os inimigos, no caso dos populistas de esquerda, seriam as forças ditas reacionárias, chamadas em outras épocas de fascistas.

A seção intitulada “A manipulação no mundo midiático” essa parte apresenta uma subdivisão que trata de uma característica do discurso que vai desde a superdramatização da informação à peopolização do político. A estratégia que os políticos usam para alcançar eleitores indecisos, por meio de argumentação não política, contribui não apenas para a personificação, mas também para a predominância da propaganda televisiva. Além disso, “a publicidade negativa ao atacar o oponente direciona a atenção do eleitor à característica pessoal dos candidatos com mais intenção de votos” (ANSOLABEHERE; IYENGAR, 1995, p.258, tradução nossa)⁵. Como consequência, as personalidades com maior intenção de votos se tornam o principal motivo de votos, em detrimento dos programas políticos ou dos temas de campanha, tendo como um efeito colateral duvidoso a celebração da política, ou seja, a peopolização. Segundo o autor, a peopolização se distingue do populismo por ter uma característica no discurso que fala da vida privada dos famosos como celebridades, ídolos do cinema, esporte, arte, etc. Este é o apanágio das revistas de fofocas. Esse fenômeno é uma faca de dois gumes, pois dessacraliza o(a) político(a) pela aproximação com o eleitor(a), tirando-o(a) de seu pedestal, porém ressacralizá-lo(a) “pelo fato de introduzir humanidade numa função que, por definição, é desumanizada” (CHARAUDEAU, 2016, p.124).

Sob o título “A manipulação pelas pesquisas de opinião”, Charaudeau analisa a pesquisa de opinião afirmando que esta é na realidade um discurso, pois, para ele, uma pesquisa é um ato de linguagem que traz em seu bojo um conjunto de perguntas e respostas. Desse modo, a pesquisa de opinião pode induzir uma resposta, pois, de maneira geral, toda pergunta impõe um esquema de fala no qual é inserido aquele que é perguntado. Outrossim, pode-se pensar no interrogador como alguém que quer saber algo com determinado objetivo.

O autor faz um apanhado geral dos vários tipos de pesquisa e argumenta que elas podem ser um espelho deformante da sociedade (palavras do autor), pois alimentam a dramaturgia eleitoral, ou seja, permitem que comentaristas políticos, com suas próprias

⁵ No original: “[...] negative publicity in attacking opponents directs the attention of voters to the personal characteristics of the candidates with the most votes” (ANSOLABEHERE; IYENGAR, 1995, p.258).

ideologias, comentem os resultados das pesquisas dentro de seus próprios vieses. Assim as pesquisas podem manipular a opinião pública, uma vez que constituem, por sua vez, atos de formatação de um pensamento do qual não se sabe o que representam.

Em conclusão, o autor vê, nas pesquisas de opinião, a falta de limite entre estratégias legítimas de persuasão ou a amostragem de um cenário por meio das pesquisas e a intenção de manipulação das mentes.

Por fim, no terceiro capítulo – Crise de opinião, crise da democracia: os sintomas de uma crise política da pós-modernidade – o autor aborda os fenômenos muito discutidos nos dias de hoje que são as crises de opinião e da democracia. Nos regimes monárquicos, devido ao poder supostamente ter uma origem divina, a voz que representa um povo adquire sua soberania por um regime absoluto de crenças; no entanto, num regime democrático, “a voz vem de baixo, ou seja, da opinião pública” (CHARAUDEAU, 2016, p. 152) e isso, nem sempre, se traduz por um alinhamento entre a opinião pública e o(s) representante(s) dessa opinião. Se tomarmos como exemplo uma, dentre várias instâncias que ocorreram na política brasileira, podemos citar o caso do julgamento pela Câmara dos Deputados de Brasília, que isentou o atual Presidente da República Michel Temer de ser investigado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) apesar de a grande maioria dos brasileiros, fato revelado por algumas pesquisas de opinião, ser a favor da autorização para que o STF pudesse decidir se abriria ou não um processo criminal contra o mandatário.

Em seguida, pode-se ler sobre as possíveis noções relacionadas a essas crises da democracia e do poder como o contrapoder, que advém da opinião pública na forma de alguma reivindicação, serem ignoradas. Segundo Charaudeau, uma democracia plena sem um contrapoder inexistente. O grande princípio democrático é o da delegação provisória do poder de um povo a um representante, que em teoria vai representá-lo em decisões vitais que afetarão de modo contundente a vida desse mesmo povo. O contrapoder tem, nesse caso, um papel importante na regulação da soberania de um representante para que a política de um país não seja feita apenas em nome de uma maioria ou uma minoria ativa sem nenhuma justificativa.

No livro em referência, Charaudeau amplia essas ideias aqui discutidas e circunstancia sua análise acerca da construção da opinião pública. Ele constrói uma atividade discursiva sobre como se pode manipular as pesquisas de opinião. A obra tenta detalhar como ocorrem os discursos manipuladores, levando em conta os processos de construção identitária individual e coletiva trazidos à tona por sentimentos, valores, teatro político e o carisma.

Vale ressaltar a importância social da leitura do livro tanto para quem quer pensar sobre estratégias utilizadas para a conquista da opinião pública como para a compreensão de estratégias discursivas existentes no atual momento histórico. Em regimes democráticos, são os políticos que representam a voz do povo, mas para que cheguem ao poder, eles precisam usar o discurso para conquistar os cidadãos. É por meio da palavra que se seduz, que se persuade, que se manipula e que se regula a vida social e política

SAPARAS, M.; IKEDA, S. A manipulação do discurso político. **Alfa**, São Paulo, v. 63, n.3, p.713-719, 2019.

REFERÊNCIAS

ANSOLABEHERE, S; YIENGAR, S. **Going Negative**: How Attack Ads Shrink and Polarize the Electorate. Michigan: Free Press, 1995.

KRIESI, H. The populist challenge. **West European Politics**. Abingdon, v. 37, p. 361-378, 2004.

RIMBAUD, A. **Correspondência**. Tradução de Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Topbooks, 2009.

VERISSIMO, L. F. Silogismo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 24 mar. 2000.

WEBER, M. **Le savant e le politique**. Paris: La Découverte/Poche, 2003.

Recebido em 15 de agosto de 2017

Aprovado em 20 de março de 2018

O INCENTIVO À PRÁTICA CIENTÍFICA POR MEIO DA ANÁLISE SEMÂNTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO¹

Ana Lúcia PESSOTTO*

Ainda que a inauguração da Semântica Formal no Brasil remonte à década de 1970 (BORGES NETO; MULLER; PIRES DE OLIVEIRA, 2012), foi a partir dos anos 2000 que a bibliografia de interesse, antes restrita à pós-graduação, passou a ganhar volumes de introdução voltados a estudantes de graduação em Letras, na intenção de preparar e conquistar futuros pesquisadores semanticistas (ILARI, 2001; PIRES DE OLIVEIRA, 2001; CANÇADO, 2012; FERRAREZI JUNIOR; BASSO, 2013). Neste cenário, *Para Conhecer Semântica* (Editora Contexto, 2018), escrito pelas linguistas Ana Paula Quadros Gomes (UFRJ) e Luciana Sanchez Mendes (UFF), toma lugar na bibliografia introdutória sobre Semântica Formal produzida em Português. A partir de propostas internacionalmente reconhecidas que buscam formular explicações de aplicação universal, as autoras analisam fenômenos do Português Brasileiro (PB), com exemplos atuais e linguagem jovial. O livro não só traz conceitos teóricos fundamentais para a área, como também reflete em sua organização desenvolvimentos importantes na pesquisa em Semântica nos últimos anos, como o tratamento das estruturas nominais e das expressões modificadoras, para o que a pesquisa das próprias autoras vem contribuindo com destaque.

Assim como o pioneiro *Semântica Formal: uma breve introdução*, de Roberta Pires de Oliveira (2001), o atual *Para conhecer Semântica* é um manual introdutório de Semântica Formal. Não aborda outras perspectivas de Semântica, como é o caso do também referenciado *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*, de Márcia Cançado (2012), e de *Semântica, Semânticas: uma introdução*, de Ferrarezi Jr. e Basso (2013). O diferencial de *Para conhecer Semântica* está na sua **organização** e, principalmente, na **atualidade** dos dados discutidos e das abordagens escolhidas, o que aparece na seleção dos fenômenos enfocados e no modo como são tratados. Parte-se de análises clássicas, de conhecimento obrigatório para qualquer semanticista, e chega-se à apresentação dos desenvolvimentos recentes na área, em que o conhecimento é atualizado constantemente e reformulações se tornam necessárias para dar conta dos dados empíricos.

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Faculdade de Letras. Rio de Janeiro - RJ - Brasil. anapessotto@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5194-1466.

¹ Obra resenhada: GOMES, A.; MENDES, L. **Para conhecer semântica**. São Paulo: Contexto, 2018. 208 p.

O objetivo das autoras com *Para conhecer Semântica* é apresentar a Semântica como uma ciência formal, que busca explicações gerais, econômicas e lógicas, a partir de hipóteses que podem ser confirmadas ou falseadas pelos dados. Desse modo, a Semântica visa a descrever uma parte fundamental do conhecimento linguístico humano, qual seja, “[...] como qualquer falante nativo produz sentenças com significado e compreende sentenças formadas na sua língua.” (p.9). As autoras, então, promovem o pensamento científico usando, como objeto de investigação, o significado linguístico.

O livro é organizado em 4 capítulos que contemplam, nas palavras das autoras, “as três maiores fatias de uma língua natural”, que são o *sintagma nominal*, o *sintagma verbal* e a *modificação*. Cada parte é introduzida com os objetivos do capítulo e encerrada com indicações de leituras complementares e exercícios, seguindo o formato da coleção *Para conhecer*, da Editora Contexto. O primeiro capítulo introduz o campo da Semântica, seu objeto, e delimita a discussão do livro ao significado no nível da sentença. O objetivo é determinar as condições de verdade da proposição expressa pela sentença a partir do significado de suas partes, definindo-se, assim, a perspectiva *vericondicional* e *composicional* da Semântica assumida no livro. São analisados, então, fenômenos clássicos na investigação do significado, de interesse para qualquer perspectiva Semântica, como a *ambiguidade*, a *anomalia*, a *pressuposição* e, sob o inteligente rótulo de *nexos lógicos*, as relações de *acarretamento*, *contradição*, *sinonímia* e *verdade contingente*. Esses fenômenos evidenciam uma parte fundamental do nosso conhecimento semântico, que é a capacidade de relacionar significados e deduzir uma proposição a partir de outra. Por exemplo, como sabemos que, se a proposição ‘João viajou ontem’ é verdadeira, necessariamente ‘João viajou’ também será, mas o contrário não acontece? Dizemos, então, que ‘João viajou ontem’ acarreta que ‘João viajou’, mas ‘João viajou’ não acarreta que João tenha viajado ontem (pode ter sido em qualquer momento no passado). Ademais, como sabemos que, para que ‘Dom Casmurro parou de confiar na Capitu’ faça sentido, é preciso que ‘Dom Casmurro confiava na Capitu’ seja verdade? As autoras mostram como essas operações, que realizamos intuitivamente, relacionam-se e ampliam nosso conhecimento de mundo, e apresentam os mecanismos e estratégias sintático-semânticas que engatilham tais operações, introduzindo o ferramental matemático básico para formalizar a explicação.

As duas últimas seções da primeira parte tratam do *Sentido e da Referência* de uma expressão, da *predicação* e da *composicionalidade*, noções herdadas da Filosofia a partir dos trabalhos de Frege (1978) e que são pressupostos teóricos sobre os quais se assenta a Semântica Formal. Tais noções foram um salto na compreensão sobre como relacionamos termos da língua com as ‘coisas do mundo’, e como calculamos a verdade de uma proposição, em uma época em que o significado de um termo era entendido como o seu referente. Por exemplo, como falamos sobre o que não existe, como ‘Pégaso’ e ‘Papai Noel’? E qual seria o referente de abstratos, como ‘amor’, ‘cansaço’, ‘liberdade’? Frege propôs que a relação entre o termo e sua referência não era direta, mas mediada pelo *sentido*, o *pensamento* expresso pelo termo. Interpretamos

termos que nomeiam objetos inexistentes ou abstratos pois conhecemos seu sentido, e saber mais de um sentido para a mesma referência é saber mais sobre o mundo.

Já o valor de verdade da proposição era ainda calculado de forma aristotélica, como composto de um particular e uma categoria. Assim, ‘Bob Dylan é mortal’ seria verdadeira se o particular ‘Bob Dylan’ pertencesse à categoria ‘mortal’. Para Frege, essa maneira de analisar o significado não contemplava sentenças transitivas como ‘Bob Dylan escreveu *Blowing in the Wind*’. O que seria o particular e o que seria a categoria nesta sentença mais complexa? A saída fregeana foi tratar verbos como predicados – expressões insaturadas, mas com sentido – e seus complementos como argumentos – expressões saturadas que geram a expressão saturada chamada sentença quando compostas com o predicado. Formalmente, os predicados passaram a ser vistos como relações entre conjuntos. O predicado ‘escrever’ é uma função que toma dois argumentos: ‘Bob Dylan’ do conjunto dos escritores, e ‘*Blowing in the Wind*’ do conjunto das coisas escritas, e retorna a sentença ‘Bob Dylan escreveu *Blowing in the Wind*’ a qual expressa uma proposição que podemos, então, avaliar como verdadeira ou falsa. A solução trazida com a predicação e a composicionalidade foi desafiada por sentenças como ‘Maria pensa que Bob Dylan vem ao Brasil’, em que saber a referência da proposição encaixada não contribui para calcular o valor de verdade da proposição toda. Se ‘Bob Dylan vem ao Brasil’ for falsa, não decorre que ‘Maria pensa que Bob Dylan vem ao Brasil’ seja também falsa, pois Maria pode pensar algo que não é verdade. Anos mais tarde, essa observação de Frege culminou no conceito de *intensionalidade*, em que o significado é ainda calculado composicionalmente, mas não conforme a sua extensão (ou *referência*), e sim conforme o seu *sentido*, sua *intensão*. Retoma-se essa questão no capítulo 3, dedicado à análise do sintagma verbal. Com essa introdução sobre conceitos-chave da Semântica Formal, Gomes e Mendes *ilustram um fator fundamental do fazer científico*, que é confrontar os dados empíricos com as previsões teóricas, para então reformular hipóteses e refinar a teoria de modo que explique cada vez melhor os dados.

O segundo capítulo trata do sintagma nominal (SN), tema de grande destaque nas pesquisas em Semântica nos últimos anos por contribuir, entre outras questões, para a compreensão das diferenças entre PB e Português Europeu (PE). O capítulo apresenta os tipos de SN, discutindo as diferenças entre nome nu e sintagma determinante, tanto na posição de sujeito como na posição de complemento; entre nomes massivos e nomes contáveis; e sintagma definido e indefinido. As autoras analisam tais fenômenos mostrando como dados de PB desafiam descrições tradicionais, e introduzem ferramentas formais de análise, como noções de atomicidade e cumulatividade, pluralidade e conjuntística. Nesse capítulo, as autoras analisam, por exemplo, dados como ‘Comprei revista domingo’ e ‘Comprei uma revista domingo’, e mostram que ambas são aceitas no PB, porém com interpretações diferentes, enquanto no PE apenas a segunda sentença é bem aceita, e a primeira é anômala. Analisam também diferença entre nominais que denotam objetos contáveis, como ‘maçã’, e objetos massivos, como ‘areia’, apontando a relevância de se descrever as características semânticas de cada tipo para então podermos

explicar porquê podemos dizer com naturalidade ‘Duas maçãs caíram no chão’, mas não ‘Duas areias caíram no chão’. Relacionado a esses fenômenos são tratados, no mesmo capítulo, a semântica do plural, da definitude e dos quantificadores generalizados e sua interações de escopo entre si e outros operadores.

O sintagma verbal é tema do Capítulo 3, onde se discorre sobre seleção argumental e papéis temáticos; a expressão do tempo e do aspecto; e a expressão do modo e da modalidade. São tratadas a natureza impessoal de alguns verbos, a expressão da existencialidade, e a possibilidade de um dos argumentos selecionados pelo verbo ser uma expressão que denota, não um indivíduo ou um conjunto de indivíduos, mas um *evento*. Esses temas evidenciam a relação entre a natureza do verbo e como ele seleciona seus argumentos, o que é visto a partir da noção de papéis temáticos, hierarquia temática e alternância verbal. O ferramental teórico introduzido por Gomes e Mendes para o tratamento das questões de tempo e aspecto são as propostas de Reichenbach (2011) e Vendler (1957) e, para a modalidade, assume-se a proposta standard de Kratzer (2012), clássicos utilizados para a explicação de como somos capazes de falar sobre situações que não são o aqui e o agora. Entram nesse leque a expressão do passado, do futuro, de situações inferidas, possíveis, necessárias ou hipotéticas, que requerem considerar estados de coisas alternativos. Neste capítulo, entra em cena de modo mais proeminente uma noção cara à análise semântica no nível sentencial, e que figura como uma reformulação importante da teoria semântica para dar conta de dados empíricos que, a princípio, desafiaram a teoria. Esta noção é o *contexto*.

A visão relativa de tempo, de Reichenbach (2011), busca desfazer a trivialidade de sentenças como ‘João tomou banho’. Essa sentença só é adequada se estiver sendo avaliada em algum tempo relevante, que de alguma forma se relacione com o tempo atual, pois é trivialmente esperado que João tenha tomado banho alguma vez no passado. O fenômeno é conhecido também por ter sido tratado por Partee (2004) no seu famoso exemplo ‘I didn’t turn off the stove’ (‘Eu não desliguei o fogão’), onde a autora, sob a ótica de tempo dêitico e relativo, propõe analisar o tempo como análogo a um pronome, cujo valor é fornecido pelo contexto. Quanto ao aspecto, além do aspecto gramatical expresso pela morfologia, as autoras tratam do aspecto lexical mostrando como os verbos podem ser classificados semanticamente conforme as classes acionais, assim como são classificados sintaticamente conforme sua transitividade. Seguindo Vendler (1957) as autoras mostram como uma classificação semântica contribui não só para a categorização dos verbos, como também para explicar fenômenos como a distribuição de certos adjuntos e a validade de argumentos. Por exemplo, por que podemos dizer ‘João correu *por duas horas*’, mas não ‘*João correu *em duas horas*’? Ou então, por que ‘João estava correndo’ acarreta que ‘João correu’, mas ‘João estava atravessando a rua’ não acarreta ‘João atravessou a rua’?

Ao final do Capítulo 3 as autoras apresentam o *modo* como uma marca sentencial que indica a expressão da *modalidade*. Traça-se o limite entre modalidade como uma atitude do falante, e a acepção formal, em que a modalidade é estritamente a expressão da possibilidade e da necessidade. Em outras palavras, diferenciam a visão subjetiva da

visão proposicional de modalidade. Seguindo a visão proposicional, as autoras analisam sentenças modais no PB conforme a perspectiva formal standard, de Kratzer (2012), em que modais são operadores sobre conjuntos de mundos possíveis, estes restritos por informações contextuais que determinam a interpretação do modal na sentença. Uma sentença como ‘João pode nadar’ expressa “vários tipos” de possibilidade: João pode nadar porque lhe foi permitido; João pode nadar porque tem habilidade; João pode nadar pois, baseado no que se sabe, ‘pode ser que ele nade’. Cada sentido é uma proposição diferente, pois expressa um pensamento diferente. O que define a interpretação adequada são proposições fornecidas pelo contexto, formalizadas como conjuntos de mundos possíveis. Nessas bases, na interpretação ‘João pode nadar porque lhe é permitido’, o auxiliar ‘pode’ é um quantificador existencial sobre o conjunto de mundos em que João atende as permissões que lhes são concedidas.

Na análise da modalidade, as autoras retomam a noção de intensionalidade e de nexos entre sentenças ao mostrarem que uma sentença como ‘João pode nadar’ especula sobre a possibilidade de o evento de João nadar ser confirmado, mas não o garante como fato, evidência de que uma análise composicional extencional não é suficiente. A proposição modal, sendo verdadeira, não garante a verdade da proposição encaixada, tanto que mesmo que João nunca nade, a proposição modal continua podendo ser verdadeira. Para que a análise composicional seja possível é preciso recorrer não à referência da proposição encaixada – sua extensão, seu valor de verdade – mas ao seu *sentido* – sua intensão, o pensamento que expressa –, formulada como um conjunto de mundos possíveis.

No quarto e último capítulo, o contexto também é ingrediente fundamental na análise da terceira grande fatia da língua natural, a *modificação*, onde são tratados adjetivos, advérbios e intensificadores. Destaca-se a abordagem dos adjetivos e os desafios que trazem a uma análise composicional unificadora, devido à variedade de leituras que recebem conforme a posição em que aparecem. Adjetivos que podem aparecer tanto em uma posição atributiva canônica como também antes do nome, variando sua leitura entre intersectiva e intensional, trazem esse desafio. Por exemplo, um adjetivo como ‘pobre’ tem uma leitura intersectiva em posição atributiva canônica – ‘O menino pobre fugiu’ – e em posição predicativa – ‘O menino é pobre’; mas uma leitura intensional em ‘O pobre menino fugiu’. Para este problema, as autoras mostram como a observação dos adjetivos de grau como ‘alto’ em ‘João é alto’, e da interação desse tipo de adjetivo com intensificadores, como ‘muito’, e com construção comparativas, traz à análise dos adjetivos a ferramenta da dependência contextual. Com o contexto, podemos explicar como podemos dizer que João, com 1,80m, é um homem alto para um jôquei, mas baixo para um jogador de basquete; ou, ainda, como podemos dizer que João é bom, profissionalmente falando, a partir da informação de que João é um bom médico. Mostra-se, assim, um tratamento unificado: essa classe de adjetivos é intersectiva quando levamos em conta a informação fornecida pelo contexto.

Gomes e Mendes encerram o último capítulo com os advérbios, tradicionalmente definidos como expressões que modificam um verbo, um adjetivo ou outro advérbio,

mas que compõe uma categoria bastante diversificada. Há os que modificam eventos – como em ‘Maria cozinha bem’ –; que indicam modo, tempo e lugar – ‘João chegou em casa às 5h’ – ou modificam a proposição inteira – ‘Infelizmente, o produto se esgotou’. Alguns intensificam – ‘Maria cozinha *muito* bem’ - , outros quantificam – ‘Maria *sempre/às vezes/nunca* cozinha bem’ – e outros são modais – ‘Maria *possivelmente* cozinha’. Alguns operam nas condições de verdade, como em ‘Maria cozinha *bem* ’ (ou seja, ela não cozinha mal). Já outros expressam atos de fala, como em ‘ *Sinceramente* , pra mim é melhor estar sem Neymar no time’ (p.181), e não interferem nas condições de verdade. As autoras, portanto, tratam os advérbios e adjetivos conforme tipo de operação que realizam na sentença, mostrando que vão além de expressar qualidades. Admitem que é um fenômeno linguístico – se não o mais – difícil de formular teoricamente, devido à riqueza do léxico envolvido, à diversidade de operações que realizam e sua forte dependência do contexto.

A atualidade dos exemplos usados para análise é destaque de *Para conhecer semântica* , alguns deles extraídos de memes conhecidos nas redes sociais, o que revigora a análise até mesmo para quem já está familiarizado com os temas. Por exemplo, a famigerada sentença “O bêbado bateu na velha de bengala”, tradicionalmente usada como exemplo para a análise da ambiguidade estrutural, é substituída pela lúdica “Seu cachorro corre atrás das pessoas de bicicleta”, contextualizada em um diálogo ao que o dono do cachorro responde “Mentira, meu cachorro não tem bicicleta”. O arranjo traz o elemento cativante da surpresa ao evidenciar a interpretação inesperada, porém, possível, dada a estrutura da sentença. Toda a introdução às formalizações é apresentada com ilustrações, bem como conceitos chave aparecem em quadros de destaque.

Com uma escrita acessível e espirituosa, as autoras partem de análises tradicionais para as reformulações teóricas que se fizeram necessárias quando os estudiosos enfrentam dados que desafiam a teoria. Um ingrediente importante dessas reformulações apontado pelas autoras, e que lança bases para a reinterpretção do campo, é a formalização da contribuição contextual na semântica. Superficialmente definida como a área que estuda o significado fora de contexto (a Pragmática se encarregaria de considerar o contexto na análise), a Semântica Formal apresenta sim ferramentas para formalizar a contribuição do contexto na interpretação, sem o qual, como bem mostrado ao longo do livro, sentenças corriqueiras como ‘João pode correr amanhã’ (tem permissão? Tem capacidade física? Ou pode ser que ele corra?), ou ‘João é alto’ (muito alto comparado a quem?), não poderiam ser plenamente interpretadas.

A intenção expressa pelas autoras nas considerações finais em conquistar o leitor iniciante para a análise semântica é cumprida ao longo do livro. Apresentam-se os fenômenos quase que informalmente e introduzem-se lentamente aspectos da formalização lógica, mas por meio de uma ferramenta poderosa, que é a análise de dados da língua acessível à intuição de qualquer falante. Sendo assim, o conteúdo do livro, na maneira como os fenômenos e análises dos dados são apresentados, tem a função de levar o leitor a perceber que ele tem em si um linguista em potencial, em

princípio, por possuir a ferramenta essencial para qualquer análise linguística: a sua intuição de falante.

A contribuição das autoras se encerra com uma rica lista de referências bibliográficas, que reúne desde textos seminais sobre os fenômenos abordados, até as produções mais recentes em que se basearam as análises apresentadas no livro, tanto de pesquisadoras e pesquisadores nacionais quanto estrangeiros. Dessa forma, *Para conhecer Semântica* toma lugar entre a bibliografia essencial para todo iniciante interessado em Semântica, bem como um potencial guia para educadores na área.

PESSOTTO, A. Encouraging scientific practice through the semantic analysis of brazilian portuguese. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.3, p.721-727, 2019.

REFERÊNCIAS

BORGES NETO, J.; MULLER, A. L.; PIRES DE OLIVEIRA, R. A semântica formal das línguas naturais: histórias e desafios. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.119-148, jan./jun. 2012.

CANÇADO, M. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

FERRAREZI JUNIOR, C.; BASSO, R. **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013.

FREGE, G. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978.

ILARI, R. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

KRATZER, A. **Modals and conditionals**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2012.

PARTEE, B. H. Reflections of a formal semanticist. *In*: PARTEE, B. H. (sel.). **Compositionality in formal semantics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p.1-25.

PIRES DE OLIVEIRA, R. **Semântica formal**: uma breve introdução. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

REICHENBACH, H. The tenses of verbs. *In*: MEINSTER, J.; SCHERNUS, W. **Time from concept to narrative construct**: a reader. Berlin; New York: De Gruyter, 2011. p.1-12.

VENDLER, Z. Verbs and times. *The Philosophical Review*, Ithaca, v.66, n.2, p.143-160, 1957.

Recebido em 22 de outubro de 2018

Aprovado em 08 de março de 2019

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Aspecto verbal, p. 533
- Atlas Linguístico do Brasil, p. 483
- Capacidade da memória de trabalho, p. 633
- Compreensão inferencial, p. 633
- Compreensão literal, p. 633
- Contratos de locação de imóveis, p. 609
- Dialetologia Pluridimensional, p. 483
- Dicionário terminológico bilíngue, p. 609
- Efeitos do contexto discursivo, p. 559
- Empoderamento, p. 691
- Estructura, p. 509
- Ética Emancipatória, p. 691
- Foco, p. 509
- Formação de professor de língua estrangeira, p. 691
- Hablantes de español como lengua de herencia, p. 533
- Infográfico, p. 583
- Información, p. 509
- Leitura em Inglês como língua estrangeira, p. 633
- Livro didático, p. 661
- Metafunção composicional, p. 583
- Microestrutura, p. 609
- Modo subjuntivo, p. 533
- Multimodalidade, p. 583
- Narraciones escritas, p. 533
- Ordenação, p. 661
- Otopam, p. 509
- Perguntas de leitura, p. 661
- Processamento sintático, p. 559
- Proparoxítonas, p. 483
- Publicidade, p. 583
- Rastreamento ocular, p. 559
- Sequenciação, p. 661
- Sílaba, p. 483
- Síncope, p. 483
- Terminologia, p. 609
- Tiempos verbales, p. 533
- Tópico, p. 509

SUBJECT INDEX

- Advertising, p. 583*
Aspect contrast, p. 533
Bilingual Terminological Dictionary, p. 609
Compositional metafunction, p. 583
Discourse effects, p. 559
Emancipatory Ethics, p. 691
Empowerment, p. 691
English as a foreign language reading, p. 633
Eye-tracking, p. 559
Focus, p. 509
Foreign language teacher training, p. 691
Inferential comprehension, p. 633
Infographic, p. 583
Information, p. 509
Linguistic Atlas of Brazil, p. 483
Literal comprehension, p. 633
Microstructure, p. 609
Multimodality, p. 583
Ordering, p. 661
Otopamean, p. 509
Pluridimensional Dialectology, p. 483
Proparoxytones, p. 483
Reading questions, p. 661
Real Estate Lease Agreements, p. 609
Sentence processing, p. 559
Sequencing, p. 661
Spanish heritage speakers, p. 533
Structure, p. 509
Subjunctive mode, p. 533
Syllable, p. 483
Syncope, p. 483
Terminology, p. 609
Textbook, p. 661
Topic, p. 509
Verb tenses, p. 533
Working memory capacity, p. 633
Written narratives, p. 533

ÍNDICE DE AUTORES
AUTHOR INDEX

ALMEIDA BARROS, L., p. 609

CHIMENTÃO, L. K., p. 691

DE Mier, V., p. 533

FUZA, A. F., p. 661

FUZER, C., p. 583

IKEDA, S. N., p. 713

KNOLL, G. F., p. 583

MAIA, M., p. 559

MENEGASSI, R. J., p. 661

MORA-BUSTOS, A., p. 509

PESSOTTO, A. L., p. 721

REIS, S., p. 691

RODRIGUES, K., p. 609

SÁNCHEZ Abchi, V., p. 533

SAPARAS, M., p. 713

SIMÕES, D. S. L., p. 483

TOMITCH, L. M. B., p. 633

VASCONCELOS, C. A., p. 483

WOELFER, S. W., p. 633

YIDA, V., p. 483

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.

LUCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem:** um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Capítulos de livro

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p.15-50.

Dissertações e tese

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho:** o ensino nas escolas paulista (1917-1939). 1998. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Artigos em periódicos

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.26, p.63-77, 1994.

Artigos em periódicos online

SOUZA, F. C. Formação de bibliotecários para uma sociedade livre. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n.11, p.1-13, jun. 2001. Disponível em: <...>. Acesso em: 30 jun. 2001.

Artigos em jornal

BURKE, P. Misturando os idiomas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 2003. Mais!, p.3.

EDITORA plagiou traduções de clássicos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 nov. 2007. Ilustrada, p.6.

Documento eletrônico

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Grupo de Trabalho Normalização Documentária da UNESP. Normalização Documentária para a produção científica da UNESP: normas para apresentação de referências. São Paulo, 2003. Disponível em: <...>. Acesso em: 15 jul. 2004.

Trabalho de congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação 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: Kuarp Discos, 1999. 1 CD.

CALAZANS, T. Modinha. In: CALAZANS, T. **Teca Calazans canta Villa Lobos**. Rio de Janeiro: Kuarp Discos, 1999. 1 CD.

3.3.2. Citação no texto

O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”.

Quando for necessário especificar página(s) (citações diretas), esta(s) deve(m) seguir a data, separada(s) por vírgula e precedida(s) de “p.” (MUNFORD, 1949, p.513).

As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a; 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos podem ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de “et al.” (GILLE et al., 1960).

Citações diretas com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, sem aspas e espaçamento simples. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e vir destacadas apenas entre aspas. As citações de textos estrangeiros devem ser traduzidas para o português. Usar, sempre que possível, as traduções já existentes. O original deve aparecer em nota de rodapé.

3.3.3. Uso de recursos tipográficos: **itálico, negrito, sublinhado e aspas**

Itálico: deverá ser utilizado em três situações: palavras de língua estrangeira, citação de títulos de obras no corpo do texto, ênfase ou destaque de palavra ou trecho do texto.

Negrito: evitar esse recurso tipográfico. Utilizá-lo apenas no título do artigo, nas seções e subseções.

Sublinhado: evitar esse recurso tipográfico.

Aspas: podem ser usadas para destacar partes de obras principais, como títulos de poemas, artigos, capítulos. As obras principais devem ser destacadas em itálico conforme a indicação acima. As aspas devem ser empregadas no corpo do texto para citações de trechos de obras.

Exemplo:

A linguística é uma disciplina que “[...] se baseia na observação dos factos e se abstém de propor qualquer escolha entre tais factos, em nome de certos princípios estéticos e morais.” (MARTINET, 1972, p.3).

3.3.4. Notas

Notas devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.

3.3.5. Ilustrações

Ilustrações compreendem figuras, desenhos, gráficos, quadros, mapas, esquemas, fórmulas, modelos, fotografias, radiografias. As legendas devem ser inseridas abaixo das ilustrações, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e centralizadas, na mesma fonte e tamanho do corpo do texto. As figuras, os desenhos, os gráficos, os quadros, os esquemas, as fórmulas e os modelos devem ser enviados em arquivo separado, no programa em que foram gerados. Os mapas, as fotografias e as radiografias também devem ser enviadas em arquivos separados e em alta resolução (300 dpi). As ilustrações devem ser designadas, no texto, na forma abreviada da palavra “Figura”: Fig. 1, Fig. 2 etc. É inteiramente do(s) autor(es) a responsabilidade pela veiculação de imagens, inclusive as que envolvem direitos autorais.

3.3.6. Tabelas e quadros

Tabelas devem ser usadas para apresentação de informações tratadas estatisticamente e quadros para sintetizar e organizar informações textuais. O título de tabelas insere-se na parte superior, centralizado, iniciado pela expressão “**Tabela 1**” em negrito, seguido por hífen e pelo título sem destaque,

na mesma fonte e tamanho do corpo do texto; o título de **ilustrações e quadros** deve ser apresentado na parte superior, centralizado, iniciado pela expressão designativa, como por exemplo, “**Quadro 1**” em negrito, seguido por hífen e pelo título sem destaque, na mesma fonte e tamanho do corpo do texto. A numeração é consecutiva, em algarismos arábicos; caso seja necessário especificar a fonte de dados, esta deverá ser colocada abaixo da tabela ou do quadro e o texto, alinhado à esquerda. Tabelas devem ser construídas com as bordas laterais abertas e sem linhas de separação de colunas. Quadros devem ter as bordas fechadas e apresentarem linhas de separação de colunas.

3.3.7. Anexos e/ou Apêndices

Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e dentro do limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo a formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências ou a bibliografia consultada.

3.3.8. Formato da resenha

A resenha deve conter, no início, a referência completa da obra resenhada, incluindo o número de páginas, em fonte *Times New Roman*, tamanho 14, espaçamento simples, sem título, sem resumo, sem palavras-chave. O(s) nome(s) do(s) autor(es) da resenha, em corpo 12, deve(m) vir na terceira linha abaixo da referência da obra resenhada, precedido(s) pela expressão “Resenhado por [nome(s) do(s) autor(es)]”. Deve(m) ser seguido(s) de asterisco(s) que remeta(m) a uma nota de rodapé contendo as seguintes informações: sigla e nome por extenso da

instituição a que o(s) autor(es) está(ão) vinculado(s); cidade; estado; país; CEP; e-mail. O texto da resenha deve vir na terceira linha abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es) em *Times New Roman*, corpo 12 e espaço 1,5.

A configuração da página é a seguinte: tamanho do papel: A4 (21,0x 29,7 cm); margens esquerda e superior 3,0 cm, direita e inferior 2,0 cm; extensão mínima de 4 e máxima de 8 páginas, incluindo referências bibliográficas e anexos e/ou apêndices; adentramento: 1,25cm para assinalar início de parágrafo; espaçamento: 1,5.

3.3.9. Formato da tradução

Os artigos traduzidos são submetidos ao processo de avaliação pelos pares, que decidem sobre a oportunidade e a conveniência de sua publicação. Devem seguir o formato de artigo, no que couber. Na segunda linha abaixo do nome do autor do texto traduzido, alinhado à direita, deve(m) aparecer o(s) nome(s) do(s) tradutor(es) no seguinte formato: “Traduzido por [nome(s) do(s) tradutor(es)]”, com asterisco que remeta a uma nota de rodapé com as seguintes informações: sigla e nome por extenso da instituição a que o(s) tradutor(es) está(ão) vinculados; cidade; estado; país; CEP; e-mail.

3.3.10. Formato da entrevista

As entrevistas são submetidas ao processo de avaliação pelos pares, que decidem sobre a oportunidade e a conveniência de sua publicação. A configuração formal da entrevista é a mesma que se requer para artigos, mas o título deve conter, além do tema geral, a expressão “Entrevista com [nome do entrevistado]”, sem destaque, com asterisco remetendo a uma

nota de rodapé que contenha uma breve resenha da biografia do entrevistado, que demonstre claramente sua relevância científica. O(s) autor(es) da entrevista deve(m) aparecer em seguida, de acordo com as normas estabelecidas para Artigos.

3.3.11. Normas para a versão em inglês

O(s) autor(es) de artigo aceito para a publicação em português, francês, espanhol ou italiano deve(m) providenciar a versão em inglês do texto até o dia estipulado no e-mail de notificação da aceitação. As normas para citação de autores no corpo do texto e para as referências bibliográficas da versão em inglês são as mesmas da versão em português. A *Alfa* designa revisores para a avaliação da versão em inglês do artigo. A revisão se restringe a conferir a qualidade da tradução, isto é, sua adequação ao padrão de uso da língua inglesa no gênero artigo científico.

Nas citações no corpo do texto de obras que têm edição publicada em língua inglesa, deve ser utilizada essa edição tanto no corpo do texto como nas referências bibliográficas. Em caso de não haver edição em inglês, o texto citado deve receber versão em inglês, e o texto na língua original da edição utilizada deve constar em nota de rodapé. Todas as traduções da versão em língua inglesa são de inteira responsabilidade do autor do texto.

Quando o artigo contiver figuras digitalizadas de anúncios em jornais e revistas ou similares, em português ou em outra língua, é necessário incluir a versão em inglês dos textos em nota de rodapé.

Quando o texto contiver exemplos cuja compreensão envolva a necessidade de

esclarecer traços morfossintáticos, é necessário incluir uma versão literal deles em glosa, seguida pela tradução em inglês comum entre aspas simples. Exemplo:

- (1) isso signific-a um aument-o de vencimento-s(D2-SP-360)
this mean-IND.PRS.3.SG a.M raise-NMLZ of salary-PL
'this means a raise in salary.'

Convenções para as glosas: ***The Leipzig Glossing Rules: conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses***, editada pelo Departamento de Linguística do Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology (Bernard Comrie, Martin Haspelmath) e pelo Departamento de Linguística da University of Leipzig (Balthasar Bickel); disponível em <http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>.

3.3.12. Transferência de direitos autorais – Autorização para publicação

Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, JÁ FICA ACORDADO QUE o(s) autor(es) AUTORIZA(M) a UNESP a reproduzi-lo e publicá-lo na *Alfa*: Revista de Linguística, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O ARTIGO poderá ser acessado pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), sendo permitidas, A TÍTULO GRATUITO, a consulta e a reprodução de exemplar do ARTIGO para uso próprio de quem a consulta, desde que haja a citação ao texto consultado. ESSA autorização de publicação não tem limitação de tempo, FICANDO A UNESP responsável pela manutenção da identificação DO(S) AUTOR(ES) do ARTIGO.

3.3.13. Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista são usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Laboratório Editorial
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01
14800-901 – Araraquara
Fone: (16) 3334-6275
e-mail: laboratorioeditorial.fclar@unesp.br
site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Produção Editorial:



