

F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 14 - NÚMERO 2 - ABR./JUN. 2017.



REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Luis Carlos Cancellier de Olivo
 VICE-REITORA | Alacoque Lorenzini Erdmann

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Arnaldo Debatin Neto
 VICE-DIRETORA | Silvana de Gaspari

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Marcos Antonio Rocha Baltar
 SUB-CHEFE | Marco Antônio Esteves da Rocha

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADOR | Marco Antonio Martins
 VICE-COORDENADORA | Cristine Görski Severo

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal de Santa Catarina
 Programa de Pós-Graduação em Lingüística
 CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail:
 forumlinguistico.cce@contato.ufsc.br/ Tel. (48) 3721-9581/ Fax (48) 3721-6604

(CATALOGAÇÃO NA FONTE PELA DECTI DA BIBLIOTECA DA UFSC)

Fórum lingüístico/ Programa de Pós-graduação em Lingüística.
 Universidade Federal de Santa Catarina. v. 14, n.2 (2017)
 Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
 em Lingüística, 2017 –

Trimestral
 Irregular 1998-2007;
 Resumo em português, espanhol e inglês
 A partir de maio de 2008, disponível no portal de periódicos da UFSC em:
<http://www.periodicos.ufsc.br>
 pISSN 1516-8698
 eISSN 1984-8412

1. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade
 Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. Curso de
 Letras

INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION

CAPES - Portal de Periódicos - <http://www.periodicos.capes.gov.br>

DRJI - Directory of Research Journal Indexing - <http://www.drji.org>

Diadorim - <http://diadorim.ibict.br>

EBSCO - <http://www.ebsco.com>

Genamics JournalSeek - <http://journalseek.net>

Latindex - <http://www.latindex.org>

Sumários.org - <http://www.sumarios.org>

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

VOLUME 14 | NÚMERO 2 | 2017

eISSN 1984-8412
pISSN 1516-8698

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 14 | n.2 | p. 1884-2183 | abr./jun.2017

EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

Edair Maria Görski . UFSC, Florianópolis, BR | Izabel Christine Seara . UFSC, Florianópolis, BR | Leandra Cristina de Oliveira . UFSC, Florianópolis, BR | Maria Inez Probst Lucena . UFSC, Florianópolis, BR | Núbia Ferreira Rech . UFSC, Florianópolis, BR | Rodrigo Acosta Pereira . UFSC, Florianópolis, BR | Rosângela Pedralli . UFSC, Florianópolis, BR | Sandro Braga . UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

Amanda Machado Chraim . UFSC, Florianópolis, BR | Denise Vieira Brites . UFSC, Florianópolis, BR | Eloara Tomazoni . UFSC, Florianópolis, BR | Josa Coelho da Silva Irigoite . UFSC, Florianópolis, BR | Lygia Barbachan Schmitz. UFSC, Florianópolis, BR | Marina Degani. UFSC, Florianópolis, BR | Suziane da Silva Mossmann-UFSC, Florianópolis, BR

CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Adail Ubirajara Sobral . UCPEL, Pelotas, BR | **Adelaide Hercília Pescatori Silva** . UFPR, Curitiba, BR | Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão . UFSC, Florianópolis, BR | **Aleksandra Piasecka-Till** . UFPR, Curitiba, BR | Angela Bustos Kleiman . UNICAMP, Campinas, BR | **Ani Carla Marchesan** . UFFS, Chapecó, BR | Benedito Gomes Bezerra . UFP, Recife, BR | **Benjamin Meisnitzer, Johannes Gutenberg Universität Mainz, GER** | Bento Carlos Dias da Silva . UNESP, Araraquara, BR | **Christina Abreu Gomes** - UFRJ, Rio de Janeiro, BR | Cláudia Regina Brescancini . PUCRS, Porto Alegre, BR | **Dóris de Arruda C. da Cunha** . UFPE, Recife, BR | Dulce do Carmo Franceschini . UFU, Uberlândia, BR | **Edwiges Maria Morato** . UNICAMP, Campinas, BR | Eleonora Albano . UNICAMP, Campinas, BR | **Eliana Rosa Sturza** . UFSM, Santa Maria, BR | Elisa Battisti . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Fábio José Rauen** . UNISUL, Tubarão, BR | Fernanda Coelho Liberali . PUC-SP, São Paulo, BR | **Francisco Alves Filho** . UFPI, Terezina, BR | Gabriel de Ávila Othero . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Georg A Kaiser, Universität Konstanz, GER** | Heloísa Pedroso de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura** . UFSC, Florianópolis, BR | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **João Carlos Cattelan** . UNIOESTE, Cascavel, BR | João Wanderley Geraldi . UNICAMP, Campinas, BR | **Leonor Scliar Cabral** . UFSC, Florianópolis, BR | Leticia Fraga . UEPG, Ponta Grossa, BR | **Lilian Cristine Hübner** . PUCRS, Porto Alegre, BR | Lucília Maria Sousa Romão . USP, Ribeirão Preto, BR | **Luiz Francisco Dias** . UFMG, Belo Horizonte, BR | Lurdes Castro Moutinho . Univ. de Aveiro, Aveiro, PT | **Marci Fileti Martins** . UNIR, Campus Guajara-Mirim, BR | Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka – PUCSP, São Paulo, BR | **Maria Cristina Lobo Name** . UFJF, Juiz de Fora, BR | Maria de Lourdes Dionísio, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, PT | **Maria Izabel Santos Magalhães** – UNB, UFC, Fortaleza, BR | Maria Margarida M. Salomão . UFJF, Juiz de Fora, BR | **María Ángeles Sastre Ruano, Universidad de Valladolid, ESP** | Mariangela Rios de Oliveira – UFF, Niterói, BR | **Marília Ana de Moura Aguiar** . UNICAP, Recife, BR | Marta Cristina Silva – UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti** . UFSC, Florianópolis, BR | Morgana Fabíola Cambrussi . UFFS, Chapecó, BR | **Nicanor Nicanor Rebolledo Recendiz** . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX | Nívea Rohling da Silva. UFTPR, Curitiba, BR | **Rainer Enrique Hamel** . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX | Rosângela Hammes Rodrigues . UFSC, Florianópolis, BR | **Sinfree Makoni, Universidade Estadual da Pennsylvania, EUA** | Solange Coelho Vereza . UFF, Niterói, BR | **Telisa Furlanetto Graeff** . UPF, Passo Fundo, BR | Tony Berber Sardinha . PUC-SP, São Paulo, BR | **Vânia Cristina Casseb Galvão** . UFG, Goiânia, BR | Wagner Rodrigues Silva . UFT, Araguaína, BR | **Wander Emediato de Souza** . UFMG, Belo Horizonte, BR

IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

Lisbon Aurore | 2017

Guy Yanay – Israel – www.guy-yanay.com

DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN

Pedro Paulo Venzon Filho – Florianópolis, Brasil

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

APRESENTAÇÃO / *Presentación* / Presentation

1993

ATILIO BUTTURI JUNIOR

ARTIGO / *ARTÍCULO* / ARTICLE

REFLEXÃO SOBRE A NORMATIZAÇÃO DO PORTUGUÊS DE MOÇAMBIQUE |
Reflexión sobre la normalización de la Lengua Portuguesa de Mozambique | Reflections
 on the standardization of the Mozambican portuguese language

1997

DIOCLECIANO NHATUVE

QUAIS SÃO MESMO OS SIGNIFICADOS DE “MESMO”? | *¿Cuáles son realmente los
 significados de “mesmo”?* | What does “mesmo” really mean?

2008

ANDRESSA D’ÁVILA E LUIZ ARTHUR PAGANI

A FECUNDIDADE TEÓRICA DA NOÇÃO DE RELAÇÃO NA DELIMITAÇÃO ENTRE SINCRONIA E DIACRONIA: UMA ANÁLISE DE MANUSCRITOS SAUSSURIANOS | **2027**
La fecundidad teórica de la noción de relación en la delimitación entre sincronía y diacronía: un análisis de manuscritos saussureanos | The theoretical fecundity of the concept of relation in the delimitation between synchrony and diachrony: an analysis of Saussure's manuscripts

ALLANA CRISTINA MOREIRA MARQUES

A RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO EM COMPREENSÃO LEITORA E FATORES SOCIOECONÔMICOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO SUL DO BRASIL | **2044**
La relación entre desempeño en comprensión lectora y factores socioeconómicos en escuelas públicas del sur de Brasil | The relationship between reading comprehension performance and socioeconomic factors in southern Brazilian public schools

LUCILENE BENDER DE SOUSA E LILIAN CRISTINE HÜBNER

CLÁUSULAS RELATIVAS NA FALA ESPONTÂNEA: UMA DEFINIÇÃO BASEADA NA TEORIA DA LÍNGUA EM ATO | **2061**
Oraciones de relativo en el habla espontánea: una definición basada en la teoría de la lengua en acto | Relative clauses in spontaneous speech: a definition based on the language into act theory

CRYSNA BONJARDIM DA SILVA CARMO

O OPERADOR ASPECTUAL SE NO ESPANHOL DO CHILE: CONTEXTOS SEMÂNTICOS E MORFOSSINTÁTICOS DE USO | **2076**
El operador aspectual se en el español de Chile: contextos semánticos y morfosintácticos de uso | The aspectual operator se in Chilean Spanish: semantic and morphosyntactic contexts of use

DÉBORA CRISTINA PAZ PAZ LOURENÇONI E ADRIANA LEITÃO MARTINS

OS PROCESSOS MATERIAIS EM NOTÍCIAS JORNALÍSTICAS: SELEÇÃO DE PARÂMETROS DESCRITIVOS E ANÁLISE DE SUAS CORRELAÇÕES | *Los procesos materiales en noticias periodísticas: selección de parámetros descriptivos y análisis de sus correlaciones* | The material processes in journalistic news: selecting descriptive parameters and analyzing their correlations **2096**

GESIENY LAURETT NEVES DAMASCENO E VIOLETA VIRGINIA RODRIGUES

POSICIONAMENTOS INTERACIONAIS EM PEQUENAS HISTÓRIAS CONTADAS POR UM UNIVERSITÁRIO MIGRANTE – PERFORMANCES DE MASCULINIDADE HETEROSSEXUAL | *Posicionamientos interactivos en pequeñas historias contadas por un universitario migrante – desempeños de masculinidad heterosexual* | Interactional positioning in short stories told by an immigrant university student - heterosexual male performance **2116**

LETÍCIA FONSECA RICHTHOFEN DE FREITAS

O “DESTINO DO HOMEM” NO DISCURSO SOBRE A ECOLOGIA E O CONSUMO CONSCIENTE | *El “destino del hombre” en el discurso sobre la ecología y el consumo consciente* | The “men’s fate” on the discourse about ecology and conscious consumption **2128**

PAULA CHIARETTI E MILENA MARIA SARTI

A DIETÉTICA COMO PRÁTICA DO DISCURSO SOBRE A LONGEVIDADE | *La dietética como práctica de expresión en la longevidad* | Dietetics as a practice on the longevity discourse **2139**

ADÉLLI BORTOLON BAZZA E DANIELE POLLA

PRODUÇÃO ESCRITA COLABORATIVA: O OLHAR DE APRENDIZES DA LÍNGUA INGLESA SOBRE A ARTE <i>Escritura colaborativa: la mirada de los estudiantes del idioma inglés en el arte</i> Collaborative writing: the English language learners' gaze on art	2152
---	-------------

SHIRLENE BEMFICA DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO DE UM BANCO DE DADOS DE FALA DE TEREZINA (PI): UM ESTUDO DE CASO <i>La formación de una base de datos de habla de Teresina (PI): un estudio de caso</i> The formation of a speech database from Teresina (PI): a case study	2173
---	-------------

FRANCISCA DA CRUZ RODRIGUES PESSO E JÂNIA MARTINS RAMOS

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

APRESENTAÇÃO
VOLUME 14, NÚMERO 2, 2017

Este número 2 de 2017 da *Fórum Linguístico*, periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, conta com 12 artigos inéditos, produzidos por pesquisadores nacionais e internacionais e que trazem no bojo a marca da diversidade teórica e metodológica, que tem caracterizado a Linguística na atualidade e que se materializa, mais uma vez, na revista.

O primeiro dos artigos desta *Fórum* intitula-se **Reflexão sobre a normatização do Português de Moçambique** e tem como autor Diocleciano Nhatuve, da Universidade do Zimbábue e da Universidade de Coimbra. A partir da sociolinguística variacionista, o autor descreve características do Português Moçambicano (PM) no léxico, na morfossintaxe e na regência e faz notar a necessidade de normatização que atenda à diversidade linguística e cultural de Moçambique.

Andressa D'Ávila e Luiz Arthur Pagani, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, são os autores do segundo artigo da presente edição. **Quais são mesmo os significados de “mesmo”?** debruça-se sobre o item lexical “mesmo”, trazendo à tona a revisão teórica da descrição para o PB e, adiante, comparações com o francês e com o inglês. Os autores constroem hipóteses de descrição semântica e pragmática, segundo as teorias da pressuposição e a teoria das implicaturas (relacionando o “mesmo” às “implicaturas existenciais”, por exemplo).

A fecundidade teórica da noção de relação na delimitação entre sincronia e diacronia: uma análise de manuscritos saussurianos, o terceiro artigo do volume 14, número 2, é de autoria de Allana Cristina Moreira Marques, pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia. O artigo toma por objeto o manuscrito *Notes pour un livre sur la linguistique générale* 19f. e, por meio de uma minuciosa análise de recortes do *Notes...*, defende a hipótese de que o conceito de relação é fundamental para a teorização presente no *Curso de Linguística Geral*.

O quarto dos artigos desta Fórum Linguístico é **A relação entre desempenho em compreensão leitora e fatores socioeconômicos em escolas públicas do Sul do Brasil**. Suas autoras, Lucilene Bender de Sousa – pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – e Lilian Cristine Hübner – pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – apresentam os resultados de uma pesquisa realizada com 86 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental (atual nono ano) e apontam que a proficiência em leitura dos estudantes está relacionada sobretudo à escolaridade dos pais e ao acesso a material impresso.

Cláusulas relativas na fala espontânea: uma definição baseada na Teoria da Língua em Ato, de Crysna Bonjardim da Silva Carmo, pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia e da Universidade Federal de Minas Gerais, é o quinto artigo da presente edição – e aqui figura em versões em PB e Inglês. O texto descreve, a partir do C-ORAL BRASIL (com dados formados por 5512 enunciados) e baseado na Teoria da Língua em Ato, a semântica das relativas na fala espontânea, aplicando o teste de relativização clausal a fim de problematizar a separação tradicional entre restritivas e não-restritivas.

As pesquisadoras da Universidade Federal do Rio de Janeiro Débora Cristina Paz Lourençoni e Adriana Leitão Martins são as autoras do sexto artigo desta *FL*, cujo título é **O operador aspectual se no espanhol do Chile: contextos semânticos e morfossintáticos de uso** e que tem como objetivo, seguindo a teoria Gerativa, analisar a telicidade do operador *se*. Para tanto, as autoras apresentam os resultados de testes realizados com cinco falantes nativos do espanhol do Chile, defendendo as hipóteses de que *se* aparece combinado apenas a verbos de consumo e não combinado à perífrase de estar (no presente) +gerúndio.

Os processos materiais em notícias jornalísticas: seleção de parâmetros descritivos e análise de suas correlações, de Gesieny Laurett Neves Damasceno e Violeta Virginia Rodrigues, pesquisadoras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é o sétimo artigo deste segundo número de 2017 da *Fórum Linguístico*. Investiga, desde a Gramática Sistemico-Funcional, a transitividade (relacionada à metafunção ideacional) em enunciados de 31 notícias jornalísticas, extraídas do *corpus* VARPORT, com o objetivo de identificar as configurações e motivações discursivas dos processos materiais em contextos específicos.

O oitavo artigo desta *Fórum* intitula-se **Posicionamentos interacionais em pequenas histórias contadas por um universitário migrante – performances de masculinidade heterossexual**. De autoria de Leticia Fonseca Richthofen de Freitas, pesquisadora da Universidade Federal de Pelotas, o texto parte das teorias da performance narrativa e de gênero e analisa a fala de um estudante como materialização de performances da heterossexualidade normativa, marcada quando o entrevistado realiza atividades narrativas, quando se posiciona diante de personagens e fatos e quando contrói sentidos de si mesmo.

O **“destino do homem” no discurso sobre a ecologia e o consumo consciente** é o nono artigo da *Fórum* (n.2, 2017), cujas autoras são Paula Chiaretti, pesquisadora da Universidade do Vale do Sapucaí, e Milena Maria Sarti, pesquisadora da Universidade Federal da Bahia. O texto ancora-se na teoria do discurso e na psicanálise – além de alguns debates acerca do capitalismo pós-industrial – e analisa as estratégias e o funcionamento do discurso ecológico, que se vale da exigência de uma gestão da subjetividade relacionada, segundo o artigo, ao discurso capitalista hodierno.

Adéli Bortolon Bazza e Daniela Polla, pesquisadoras da Universidade Estadual de Maringá, são as autoras do artigo **A dietética como prática do discurso sobre a longevidade**, o décimo deste número. No texto, as autoras debatem as relações entre o cuidado de si, as formas de subjetividade e a dietética, a partir de Michel Foucault, aproximando tais discussões de uma matéria publicada em 2013 na revista *Alfa - 15 coisas que seu médico não vai te contar sobre longevidade* – acerca dos cuidados específicos com o corpo e com os sujeitos para a adequação à uma vida saudável e longa.

Shirlene Bemfica de Oliveira, pesquisadora do Instituto Federal de Minas Gerais (Campus Ouro Preto) é a autora do décimo-primeiro artigo da presente edição da *Fórum Linguístico*. Em **Produção escrita colaborativa: o olhar de aprendizes da língua inglesa sobre a arte**, Oliveira apresenta uma pesquisa realizada a partir de uma atividade de escrita colaborativa em língua inglesa com alunos do Ensino Médio. Sob a égide da Análise do Conteúdo e utilizando-se de softwares como *Iramuteq*, a autora pode avaliar os valores que o discurso artístico ganha entre os estudantes e o papel da arte para a produção escrita.

A seção de artigos desta edição da *Fórum* encerra-se com **A formação de um banco de dados de fala de Teresina (PI): um estudo de caso**, de Francisca da Cruz Rodrigues Pessoa e Jânia Martins Ramos, pesquisadoras da Universidade Federal de Minas Gerais. O texto pretende descrever e comparar os corpora, defendendo a hipótese de existência de um banco unificado de dados, bem como a importância de se fomentar o que chama de uma “política da autoria” para os corpora e de proceder à reunião das entrevistas realizadas por diferentes pesquisadores.

Feita a apresentação deste volume 14, número 2, de 2017 da *Fórum Linguístico*, é mister dar lugar aos agradecimentos, sempre imprescindíveis. Primeiro, aos autores e às autoras dos artigos, pela contribuição com o periódico; aos avaliadores e avaliadoras *ad hoc*, cujo trabalho e presteza permitiram mais esta edição; às leitoras e aos leitores da revista, pelo interesse contínuo em relação ao periódico; aos membros do corpo editorial, editores, bolsista e artistas gráficos, fundamentais para a qualidade e a periodicidade da revista; aos funcionários do Setor de Periódicos da UFSC e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, pelo apoio fundamental e irrestrito.

Mais uma vez, então, fica aberto o convite para a leitura do novo número da *Fórum Linguístico* e para a submissão de trabalhos, que permanece aberta em regime de fluxo contínuo.

ATILIO BUTTURI JUNIOR

Editor-chefe

REFLEXÃO SOBRE A NORMATIZAÇÃO DO PORTUGUÊS DE MOÇAMBIQUE

REFLEXIÓN SOBRE LA NORMALIZACIÓN DE LA LENGUA PORTUGUESA DE MOZAMBIQUE

REFLECTIONS ON THE STANDARDIZATION OF THE MOZAMBIKAN PORTUGUESE LANGUAGE

Diocleciano Nhatuve*

Universidade do Zimbabwe

Universidade de Coimbra

RESUMO: Neste artigo discute-se a necessidade de padronização do Português de Moçambique para promover a autoestima dos falantes moçambicanos e facilitar os estudos desta variante. Para alguns autores, a padronização deve depender da descrição exaustiva dos diferentes aspectos linguísticos e discursivos; para outros, a variante moçambicana já apresenta características próprias suficientes para o início do processo da normatização. É dentro deste quadro teórico e à luz da sociolinguística variacionista, a partir de dados que revelam as marcas próprias desta variante em diferentes áreas da língua, que se propõe o início de um processo gradual da padronização considerando os aspectos que não mudam com a escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Português de Moçambique. Aspectos marcantes. Variação. Normatização.

RESUMEN: En este artículo se discute la necesidad y la posibilidad de la normalización de la lengua portuguesa de Mozambique para promover la autoestima de los hablantes mozambiqueños y facilitar los estudios de esta variante. Para algunos autores, la normalización debe depender de la descripción detallada de los diferentes aspectos lingüísticos y discursivos, para otros, la variante del Portugués de Mozambique ya presenta características suficientes para el inicio de su proceso de normalización. Es dentro de este marco teórico y a la luz de la sociolingüística de variantes que, considerando los datos del Portugués de Mozambique, los cuales muestran las marcas propias de esta variante en diferentes áreas de lengua, se propone el inicio de un proceso gradual de estandarización teniendo en cuenta los aspectos que permanecen, en la educación.

PALABRAS CLAVE: Portugués de Mozambique. Aspectos excepcionales. Variación. Normalización.

ABSTRACT: This article discusses the need of the standardization of the Portuguese language spoken in Mozambique to foster self-esteem in Mozambican Portuguese speakers and to ease researches on this variety. Some authors argue that the standardization must depend on the exhaustive description of the different linguistic and discursive aspects; others claim that the Mozambican variant of Portuguese already has sufficient characteristics to start prescription processes. It is within this theoretical framework and in the light of the variationist sociolinguistics that, considering data of the Mozambican Portuguese, which reveals its characteristics

*Leitor de língua portuguesa na Universidade do Zimbabwe. Doutorando em Língua Portuguesa: Investigação e Ensino (Universidade de Coimbra). E-mail: djrnhatuve@gmail.com.

in different usages of the language, we argue that it is necessary to begin a gradual standardization process that takes into consideration the unchanging aspects as a result of a teaching and learning processes.

KEYWORDS: Mozambican Portuguese language. Remarkable aspects. Variation. Standardization.

1 INTRODUÇÃO

Todas as línguas vivas estão sujeitas às condições impostas pela dinâmica sociolinguística de um determinado contexto. Por força da história, o Português é atualmente falado em várias regiões do mundo, contando já com duas normas reconhecidas, a do Português Europeu (PE) e a do Português Brasileiro (PB). Em cada local, dado que os falantes aprendem e apreendem o Português língua segunda (PL2) partindo de bases linguísticas e socioculturais diferentes, a língua portuguesa (LP) tende a ganhar novas formas linguísticas e novas formas de uso. Linguisticamente, as mudanças a que a LP se tem sujeitado enquadram-se no fenômeno de variação “[...] que pode ser estudada e descrita” (FERREIRA et al., 1996).

Neste contexto, o presente trabalho constitui um contributo na discussão sobre a normatização do Português de Moçambique (PM), num momento em que, para além de se demonstrar a impossibilidade de os moçambicanos falarem o PE, reconhece-se que o PM, devido ao contexto sociolinguístico marcado pelo uso do Português como língua franca e de instrução, pelo seu encontro com outras línguas moçambicanas de origem bantu e por realidades socioculturais heterogêneas – dando lugar aos fenômenos de transferência e interferência linguísticas – adquiriu formas sintáticas, morfológicas, lexicais, fonéticas e fonológicas próprias, distanciando-se sobremaneira do PE oficialmente ensinado na escola. Este distanciamento, entretanto, resulta de um processo sociolinguístico de apropriação do Português pelos nacionais de Moçambique, processo ao qual autores como Firmino (2008) designam de *nativização*¹ do Português. Aliás, o Português em Moçambique é uma língua não nativa, com estatuto de língua oficial e de instrução, no entanto, a sua *aquisição*, para a maioria dos moçambicanos, depende do processo formal de ensino-aprendizagem. Nos dias de hoje, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (2015), cerca de 49.9% da população (maioritariamente adultos e idosos) é analfabeta, o que implica, ao mesmo tempo, que não sabe falar nem escrever em Português.

Desta feita, partindo dos dados disponíveis sobre o léxico, a morfossintaxe e a regência do PM apresentados por diferentes autores (BRITO, 2002; FIRMINO, 2008; GONÇALVES, 2010; JOHN-AND, 2010; NHATUVE e FONSECA, 2013; entre outros), pretende-se defender o início da normatização do PM, devendo ser um processo contínuo até se atingir a descrição e prescrição abrangentes. A escolha deste tema tem a ver com a necessidade da realização de trabalhos científicos e académicos que legitimem os falares típicos da nação, o que promoverá a autoestima linguística dos falantes moçambicanos de Português². Para além disto, a normatização do PM constitui um aspecto prioritário e pertinente para a realização de qualquer trabalho relacionado com a gramática do PM. Assim, poder-se-á dirimir as inconveniências de se estudar o PM com base no PE³, estudos que acabam sendo somente de carácter contrastivo (GONÇALVES, et al., 1998; GONÇALVES, 1998), focalizando o errado e o certo.

A variação do Português pode ser regional (diatópica, geolinguística, dialetal), histórica (diacrónica), social (diatrática) ou situacional (diafásica) (FERREIRA et al., 1996, p. 479-481). Desta forma, dentre as variedades do Português que se verificam num determinado território,

[...] uma delas, por diversas razões, pode adquirir maior prestígio e impor-se como norma ou língua padrão. Os fatores que determinam essa escolha são normalmente sociopolíticos, históricos, comunicativos e até pedagógicos. Nada, de ponto de vista estritamente linguístico, leva a que uma determinada variedade seja preferida como norma de uma língua. Só fatores extralinguísticos influem nessa escolha (FERREIRA et al., 1996, p. 483).

¹ O termo *nativização* é usado na perspectiva de Firmino (2008, p.122) para se referir ao “[...] processo de aculturação através do qual uma língua ex-colonial se aproxima do contexto sociocultural de um país pós-colonial”.

² O termo *autoestima* do falante refere-se ao uso da língua, em diferentes contextos sociais, sem receio do falante de ser criticado porque fala de maneira diferente da que está prevista no Português Europeu (PE); refere-se ao uso da língua e ao reconhecimento da legitimidade do falar moçambicano, independentemente do seu distanciamento em relação ao PE.

³ Com esta expressão, refere-se à prática atual em estudos do PM que consiste em analisar esta variante com base em conhecimentos do PE.

Perante a situação descrita acerca do fenômeno de variação, em que se destaca o fato de a mudança e a variação linguísticas serem fenômenos que caracterizam as línguas vivas, tomando contornos significativos quando uma determinada língua é falada em vários locais diferentes nos quais não funciona como língua materna (LM), ou seja, em territórios como Moçambique, o Português vai sofrer uma mudança acentuada e mais significativa do que nos territórios onde o idioma é LM. Saliente-se também o fato de na definição de uma norma não serem os aspectos linguísticos aqueles que determinam a escolha de um código como língua padrão. Entretanto, para o caso do Português em Moçambique que, como tem sido reportado e demonstrado, está a registrar variações significativas em áreas essenciais da língua (léxico, morfossintaxe, regência verbal), tendo em conta a ideia de Ferreira et al. (1996), há que se colocar as seguintes questões: *é possível ou é necessário criar uma norma do PM? Por quê?*

Nesta ordem, o estudo e a reflexão sobre este tema basear-se-ão em vários contributos de linguistas moçambicanos sobre o assunto e em dados do PM apresentados por eles. Estes dados servirão para demonstrar os diferentes aspectos característicos do PM – abordagem qualitativa – a partir dos quais se deve iniciar a normatização. Este processo, naturalmente, não deverá simplesmente consistir em considerar todos os aspectos relatados para a prescrição. Deve-se encontrar mecanismos para identificar e selecionar o que, não dependendo do estatuto social ou do nível de escolaridade, é comum à maioria dos falantes – verdadeiras características do PM. Portanto, este trabalho compreende três partes principais: uma diz respeito à discussão sobre os conceitos de variação e normas do Português; a outra é concernente à apresentação de dados ilustrativos dos aspectos do PM extraídos de textos publicados sobre esta variante. E, finalmente, considerando os contributos de autores como Lopes (1997), Gonçalves (2005, 2010) e Dias (2002), discute-se e argumenta-se a favor do início da normatização do PM, na última parte.

2 VARIAÇÃO E NORMAS DO PORTUGUÊS

Entre os falantes de uma língua há um conhecimento comum que os permite usar a língua e, mais do que fazer o uso, permite-os distinguir um uso adequado do inadequado (MATEUS; CARDEIRA, 2007, p. 19). Esta capacidade resulta de um reconhecimento de um determinado modo de falar, que é uma linha comum de toda uma comunidade, a norma, o modo de uso da língua que, normalmente, se usa na escola. O Português, tal como se referiu anteriormente, tem duas normas, a norma europeia, originária da LP, e a brasileira, que resultou de fenômenos relacionados com a variação e da necessidade de se valorizar as particularidades do falar brasileiro.

Entretanto, a situação atual da LP em Moçambique desencadeia várias questões no âmbito da política linguística nacional. É que, apesar de se ensinar a norma do PE nas escolas, não se fala um Português que se aproxime daquele padrão. O PM apresenta aspectos que o particularizam sobremaneira. Desta feita, não são descabidas tais questões, tendo em vista um contexto em que a escola reconhece e ensina uma norma que muito se distancia da realidade de seus falantes. A norma não é produto linguístico, nem deve estar totalmente distanciado do falar de todo um povo, embora possa haver algumas diferenças dialetais. Nesse sentido, Mateus e Cardeira (2007) definem uma norma como sendo a “[...] modalidade linguística escolhida por uma sociedade enquanto modelo de comunicação” (2007, p. 21). Mas, *como tal escolha é feita?* A criação é feita inconscientemente, no e através do uso, e legitimada conscientemente por uma política linguística⁴ a favor dessa norma, quer na oralidade, quer na escrita.

A norma pode ser igualmente definida como a “[...] variedade dialetal ou socioletal utilizada no uso da língua em contexto escolar e nos meios de comunicação. Assim, a norma coincide geralmente com a variedade dialetal e socioletal dominante” (MATEUS; VILALVA, 2007, p. 99). Todavia, importa salientar o fato de que, no contexto moçambicano, a norma é a variedade ensinada na escola; no entanto, o Português usado e materializado pelos agentes de ensino-aprendizagem e pela sociedade em geral não é o Português oficialmente ensinado. Está-se perante o dilema *norma ideal* (Português ideal) – a que está prevista para ser usada – e *norma real* (Português realizado pelos alunos e sociedade no geral), a qual se sobrepõe esmagadoramente à ideal, a que é objeto de ensino.

⁴ Conjunto de intenções e decisões do Governo de um país relativas ao uso oficial de uma ou mais línguas e a determinação da norma-padrão, tanto no que respeita à língua oral como à escrita (as reformas ortográficas são exemplos de ações de política linguística). Faz parte, igualmente, da política linguística a forma de divulgação de uma língua como língua estrangeira ou segunda, de acordo com o contexto em que é ensinada (MATEUS; VILALVA, 2007, p. 99).

Na verdade, mesmo não dependente dos aspectos linguísticos, a normatização de uma língua “[...] supõe a produção de instrumentos de normalização linguística, cuja função é descrever a estrutura e o léxico dessa variedade, bem como fixar as regras do seu registro escrito: contam-se entre os mais importantes as gramáticas, os dicionários, os tratados de ortografia e os prontuários ortográficos” (DUARTE, 2000, p. 27).

A questão da LP em Moçambique – o seu estatuto de língua oficial, língua franca e exclusiva do ensino – é resultado de uma política linguística adotada quando da independência do país, e posteriormente documentada na constituição de 1990 (SANTANA, 2010, p. 58), com objetivos sociopolíticos bem claros e, àquela data, urgentes, como o fomento do ensino-aprendizagem e o uso do Português para salvaguardar a unidade nacional de um povo etnolinguisticamente heterogêneo.

Teria sido impossível que em 25 de Junho de 1975 se tivesse escolhido uma das várias línguas moçambicanas para língua nacional, porque as querelas que traziam fariam decerto perigar a existência do estado uno, teriam impossibilitado a unidade que criamos no seio do nosso partido e impedido as vitórias que já alcançamos na edificação das bases materiais e ideológicas para a construção da sociedade socialista (GANHÃO, 1979 apud FERREIRA, 1987, p. 252).

É certo que tal política teria permitido a realização dos objetivos pretendidos, porém, sob o ponto de vista meramente linguístico, bloqueou significativamente o avanço das línguas bantu com as quais o Português coabita, e retardou os trabalhos de descrição e prescrição dos verdadeiros falares moçambicanos. Aliás, em Moçambique, debate-se, atualmente, com a questão do essencialismo/tradição linguístico/a – atitude que se relaciona com a manutenção e deificação do PE favorecido pela política linguística do movimento de libertação que o adotou como instrumento de comunicação e posteriormente o impôs na sociedade em 1975 (SANTANA, 2010) – e o epocalismo – que remete à língua real falada no Moçambique de hoje.

Efetivamente, nesse país, o Português passou/passa pelo processo de nativização que cimentou as respectivas formas próprias. Neste âmbito, grande número dos aspectos que se salientam como marcas do PM, sobretudo os lexicais, fonéticos, sintáticos e de regências, não mais deve ser interpretado, analisado ou concebido como realizações desviantes, perspectiva de análise da variação linguística que “[...] assume que as variedades não-nativas são realizações imperfeitas de uma variedade nativa, [negando] o estatuto ontológico de uma variedade não-nativa, ao tomá-la não pelo seu próprio direito mas como uma variedade [...] deficiente” (FIRMINO, 2008, p. 123). Para além disto, esta perspectiva não reconhece o caráter dinâmico do Português – sua capacidade de se adaptar a vários contextos sociolinguísticos sem deixar de ser Português, num mundo em que esforços devem ser feitos para promover a educação intercultural (CARNEIRO, 2008).

A LP em Moçambique atingiu, com efeito, um nível ontológico (em áreas de sintaxe, fonética, léxico e regência) e simbólico (nova ideologia linguística em diferentes áreas sociais) que não mais deve ser ignorado. É necessário que seja revista a política linguística, de modo a criar-se uma plataforma de harmonização da norma e o uso do Português, para que o falar moçambicano seja analisado e interpretado não em função de uma outra norma, que sempre desagua na perspectiva desviante do PM, mas em função de prescrições próprias.

É certo que a padronização linguística “[...] compreende vários estágios que vão desde a fase de seleção da norma até à fase da sua codificação em dicionários e gramáticas” (GONÇALVES, 2005, p. 184-196), um processo que é dependente de muitos fatores sociopolíticos. Reconhece-se igualmente que a norma descritiva deve preceder a norma prescritiva e que, no caso de Moçambique, é ainda insignificante o trabalho descritivo do Português sobretudo nas áreas “[...] da fonética, da fonologia e da semântica, assim como sobre as estratégias retóricas e discursivas típicas do PM” (GONÇALVES, 2005). No entanto, não é consensual que se retarde o início do processo de padronização por conta destas lacunas. Parece que as áreas significativamente descritas (sintaxe, regência e léxico) têm uma sólida relação com as que ainda faltam descrever. Portanto, a normatização deve começar com os dados disponíveis e, de uma forma gradual, abranger todas as áreas da língua e desenvolver a norma do PM. Não se deve ter medo de avançar para a definição clara dos aspectos que particularizam esta variante. Uma gramática do PM (normalização) só surgirá a partir do momento em que os falantes, linguistas e o Estado reconhecerem a legitimidade do seu falar; falando, descrevendo e prescrevendo o seu Português, fato urgente e necessário.

3 DADOS DO PM

Nesta secção são apresentados alguns aspectos característicos do PM. Os dados de natureza descritiva, referentes às áreas de léxico, morfosintaxe e regência verbal, foram extraídos de vários estudos efetuados sobre o PM. Na sua maioria, são dados do Português oral (GONÇALVES, 1997; GONÇALVES et al., 1998) e escrito (NHATUVE e FONSECA, 2013; ATANÁSIO, 2002) das zonas urbanas do sul e do norte de Moçambique, recolhidos através de gravações e recolhas de textos. Os principais aspectos apresentados dizem respeito às realizações desviantes ou inovadoras do PM em relação ao PE. Estes dados são meramente ilustrativos das realizações do PM. Não se trata necessariamente de dados a se considerar para a normatização, mas, sim, de tomá-los (dados descritivos do PM existentes) como ponto de partida, devendo-se ponderar quais podem ser considerados como verdadeiras marcas do PM.

Em 2000, na obra *Língua Portuguesa: Instrumento de análise*, a linguista Inês Duarte, consciente de que a proficiência em Português em Moçambique depende da escolarização, afirmou que “[...] no Português falado pelas camadas mais escolarizadas [...] ocorrem com regularidade fenómenos não detetáveis nem na variedade europeia nem na brasileira [...]” (DUARTE, 2000, p. 22). Isto ilustra o desencontro entre a vontade de implantar no país a norma do PE e a prática comunicativa dos falantes, esta última que se materializa de forma diferente, embora não o suficiente para se considerar fenómeno de criouliização⁵, mas sim, bastante para se distinguir de qualquer outro modo de falar em Português. Até o momento, os estudos sobre o PM focalizaram três áreas em que se salientam particularidades recorrentes, ainda que haja dificuldades de se definir se se trata de desvios à norma, de manifestações de interlíngua ou de verdadeiras marcas sólidas do PM:

3.1 LÉXICO

É na área do léxico que mais se revela o processo de nativização do PM (FIRMINO, 2008, p. 8). Relativamente à formação e introdução dos moçambicanismos – unidades lexicais neológicas do PM resultantes de diferentes processos de renovação e criação lexical – verifica-se que todos os processos têm lugar, podendo-se salientar, por um lado, as palavras que passam de uma modificação parcial (resultando em unidades estruturalmente híbridas), através de uso de afixos do Português em bases de línguas bantu (*khenhar-khenya* (*Xangana* = *dar rasteira*) + *-ar* (*sufixo verbal*)). E, por outro, as palavras que são modificadas em todos os aspectos formais (*deletar*), independentemente da origem dos morfemas envolvidos. Aliás, a derivação sufixal é que se destaca neste âmbito. Para além de um encontro e fusão do Português com as línguas bantu que se materializa na combinação dos morfemas, uma outra característica da criação de moçambicanismos é o surgimento de novas palavras a partir de outras da LP (exemplo: *desconseguir*=não conseguir), entre outros.

O uso de moçambicanismos – que na sua maioria ainda não estão dicionarizados – pode ser visto e analisado em três vertentes principais, nomeadamente, como se tratando de uma das estratégias dos falantes para dirimir, por um lado, as suas dificuldades no uso do Português e, por outro, as ineficiências que a LP apresenta na nomeação de algumas realidades moçambicanas, como uma forma consciente ou não de dar características próprias ao PM; ou como uma situação incontornável que a realidade sócio-educativo-linguística impõe aos moçambicanos.

3.2 MORFOSSINTAXE

Na área de morfosintaxe destacam-se cinco subáreas:

a) **Concordância**

O fenómeno de concordância no PM é marcado pela concordância variável no interior do sintagma nominal (SN) (exemplos 1a, 1b, 1c.) (JOHN-AND, 2010; GONÇALVES, 2010; NHATUVE; FONSECA, 2013) e entre o sujeito e o verbo (exemplos 1d, 1e). A

⁵ Processo de criação de um crioulo através da fusão de uma língua estrangeira com uma local, resultando num léxico e numa gramática próprios, distante dos idiomas originais.

tendência é de se usar o gênero e o número não marcados (masculino e singular), independentemente dos traços morfossintáticos do núcleo nominal. Ademais, no que diz respeito à concordância verbal, verifica-se a tendência de se fazer a concordância com o elemento nominal (parte do SN-sujeito) mais próximo do sintagma verbal (SV).

Exemplos 1

- a. *[...] as nossas sinceras desculpa...(NHATUVE; FONSECA, 2013).
- b. *[...] autores mais importante...(NHATUVE; FONSECA, 2013).
- c. *[...] a gastronomia exótico...(NHATUVE; FONSECA, 2013).
- d. *[...] quando eles apresentar o programa...(NHATUVE; FONSECA, 2013).
- e. *A delimitação das fronteiras [...] facilitam o melhor aproveitamento dos recursos (NHATUVE; FONSECA, 2013).

b) Uso de artigos

No que tange ao uso dos artigos, a variedade moçambicana de Português caracteriza-se por: 1. tendência para omissão do artigo (exemplos 2a, 2b) – no *corpus* analisado por Gonçalves (1997, p. 57), cerca de 80% dos desvios têm a ver com esta tendência; 2. uso do quantificador universal *todo* e do dual *ambos* sem artigos ou demonstrativos (exemplos 2c, 2d); 3. ausência de artigos ou demonstrativos a precederem os possessivos (exemplos 2e, 2f); e 4. uso de preposições com complementos nominais sem artigos (exemplos 2g, 2h) (ATANÁSIO, 2002, p. 110-112).

Exemplos 2

- a. Recebi telefonema (GONÇALVES, 1997).
- b. Vi tua mulher com fulano (GONÇALVES, 1997).
- c. Todos alunos foram à praça (ATANÁSIO, 2002).
- d. Ambos alunos tinham flores nas mãos (ATANÁSIO, 2002).
- e. ...brinquei com meus primos (ATANÁSIO, 2002).
- f. ...nossos professores estavam animados na festa (ATANÁSIO, 2002).
- g. ...com governador Mualeia... (ATANÁSIO, 2002).
- h. ... professores com governador... (ATANÁSIO, 2002).

c) Articulação de orações relativas

Na articulação de orações, a subordinação relativa apresenta características peculiares no PM (NHATUVE; FONSECA, 2013, p. 145-156). Os verbos preposicionados tais como *gostar de*, *falar de*, *discutir com*, *referir-se a*, *viver com* etc. (NHATUVE; FONSECA, 2013), quando integrados em orações que se articulam com outras por meio de pronomes relativos, perdem as suas preposições ou a preposição usada é inadequada (exemplos 3a, 3b, 3c), conforme Gonçalves et al. (1998, p. 98). E, para além da omissão da preposição (parte do verbo), fica claro o uso do *que* como um relativo universal, independentemente da semântica do elemento representado (exemplos 3a, 3b e 3c). Brito (2002, p. 303), por sua vez, num estudo sobre o uso do relativo *cuj* no PM revela os seguintes casos: 1. relativas de *cuj* e o determinante demonstrativo *esse*; 2. relativas de *cuj* e o artigo definido; 3. relativas de *cuj* e o determinante possessivo *seu* etc. (exemplos 3d, 3e, 3f).

Exemplos 3

- a. A casa que vivo é grande (NHATUVE; FONSECA, 2013).
- b. A moça que te falei ontem chegou (NHATUVE; FONSECA, 2013).
- c. A moça que vive o Plebe é Loira (NHATUVE; FONSECA, 2013).
- d. Vai entrar onde que a gente dorme (GONÇALVES et al., 1998).
- e. Recebi uma proposta por escrito cuja essa proposta era desfavorável (GONÇALVES et al., 1998).
- f. Tenho uma amiga que acontece a mesma coisa com ela (GONÇALVES et al., 1998).

d) Construção de passivas

Na construção das passivas sintáticas, processo que se resume na transformação dos constituintes sintáticos, registra-se uma escolha aleatória dos elementos sujeitos à transformação, dando lugar a estruturas como:

Exemplos 4

- a. O Pablo foi oferecido um livro pelo João (NHATUVE; FONSECA, 2013).
- b. A criança foi nascido no hospital (NHATUVE; FONSECA, 2013).
- c. O professor foi levado o livro pelo João (NHATUVE; FONSECA, 2013).

e) Uso dos clíticos

A pronominalização também apresenta aspectos particulares tais como a *lheização*⁶, a comutação da forma de objeto direto (OD) de terceira pessoa pela forma de sujeito e a seleção de formas pronominais de OD não previstas no PE em função da terminação verbal (GONÇALVES, 1996a, p. 313-322).

Exemplos 5

- a. Eu não ajudava a ela (GONÇALVES et al., 1998).
- b. Levam a miúda para o quarto, vestem-lhe (GONÇALVES et al., 1998).
- c. O João viu ela... (NHATUVE; FONSECA, 2013).

3.3 REGÊNCIA

No que diz respeito à regência verbal, notam-se três aspectos, a saber: a dificuldade de identificação do argumento interno selecionado pelo verbo, a transitivização dos verbos e a nominalização dos argumentos (GONÇALVES, 1998), dando origem a enunciados como:

Exemplos 5

- a. Eu gosto a Maria (NHATUVE; FONSECA, 2013).
- b. Ela confia o marido (NHATUVE; FONSECA, 2013).
- c. [...] responder o desafio do momento (NHATUVE; FONSECA, 2013).

Enquanto no PE os verbos *Gostar* (a), *confiar* (b) e *responder* (c) selecionam um complemento nominal posicionado – *eu gosto da Maria*; *b. ela confia no marido* e *c. [...] responder aos desafios do momento* – os exemplos do PM revelam a colocação dos SNs – *a Maria*; *o marido*; *o desafio* – no lugar dos sintagmas preposicionais (SPs).

4 NORMATIZAR O PM: CONTRIBUTOS

Internamente, a discussão sobre a necessidade e a possibilidade de normatização do PM conta algumas décadas, porém continua atualíssima. Envolvem-se na discussão linguistas, professores bem como cidadãos comuns, mas nenhuma das contribuições, embora opostas, conduziu a uma prática objetiva de e para a padronização do PM. No capítulo II de *A Gênese do Português de Moçambique*, Gonçalves (2010) descreve sucintamente os aspetos lexicais, morfológicos e sintáticos que caracterizam o PM.

No ponto 3 do mesmo capítulo, Gonçalves (2010) faz uma pequena resenha sobre a padronização do PM, na qual a súmula é a convergência de vários autores pró padronização do PM, partindo dos seus aspectos salientes e estudados; no entanto, a autora alerta para o fato de ainda não terem sido feitos estudos em todas as áreas – faltam estudos nas áreas da fonética, da fonologia, da semântica e de estratégias retórico-discursivas – que marcam o PM, de modo a avançar-se com a padronização sem sobressaltos. Num outro

⁶ O termo *lheização* é usado para se referir ao uso do pronome *lhe* para representar o objeto direto de uma frase.

estudo, Gonçalves (2005, p. 193) revela que ainda não se fez uma descrição suficiente da “variedade educada”⁷ do PM. Efetivamente, não devendo a norma do PM refletir e legitimar necessariamente os usos desviantes (em relação ao PE), fruto de baixa escolarização, o fato apela para o empenho também no estudo e descrição da variedade educada.

Deste modo, está claro que, no que concerne ao processo de normatização (quando se deve começar, aspetos a considerar etc.), encontram-se e divergem três alas: (1) a dos que defendem a padronização com base nos aspectos evidentes do PM (DIAS, 2002; GONÇALVES, 2010); (2) a dos que defendem a padronização considerando o Português falado pela camada considerada dos falantes do *bom português*⁸ (LOPES, 1997, p. 45); e (3) a dos que defendem a descrição exaustiva do PM, para só depois poder avançar com a sua padronização (GONÇALVES, 2010). Talvez sejam estas as divergências que desencorajam os linguistas comprometidos com o assunto. No entanto, esperar por uma descrição exaustiva, ainda que esta tenha sua importância, dado que não pode ser feita de um dia para outro, fará com que o processo de normatização do PM seja constantemente adiado, pois o Português, tal como acontece com todas as línguas vivas, sobretudo em contextos como o moçambicano, está em constante mudança.

Aliás,

[...] a situação de contacto constante da [LP] com as línguas do grupo bantu – as L1’s da maior parte dos falantes – torna mais acentuadas e conseqüentemente mais visíveis as estratégias adotadas pelos locutores na construção da gramática de L2, o Português [...]. Pode pois admitir-se que a gramática do Português/L2 de Moçambique é um sistema de conhecimento estável, constituindo, por conseguinte uma base legítima para a natureza da investigação que realizámos (GONÇALVES, 1996b, p. 37-38).

Ora, tornando-se mais “[...] visíveis as estratégias adotadas pelos locutores” (falantes moçambicanos) no uso da LP, entendendo que a respectiva gramática constitui um “[...] sistema de conhecimento estável” (GONÇALVES, 1996b, p. 37-38), os aspectos principais que faltam para o início da normatização do PM são o trabalho de linguistas e uma política linguística favoráveis a esse Português falado por moçambicanos. Considerar apenas o Português falado pelas elites – “[...] falantes do bom português” (DIAS, 2002, p. 192) –, num território como Moçambique, cujas classes da elite são constituídas por uma minoria entre moçambicanos e estrangeiros, incorre na obtenção de dados ilusórios que poderão continuar a divergir com os falares típicos da maioria dos moçambicanos. Aliás, estas elites, na sua maioria, continuam obcecadas a lutarem por falar como portugueses.

A sobrevivência do Português em Moçambique depende sobremaneira do processo de escolarização. Entretanto, dadas as condições socioeconômicas do país, o acesso à educação continua muito aquém do ideal. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (2015, p. 5-21), dos cerca de 25.041.922 de habitantes, 49.9% (taxa de analfabetismo) não sabem ler e escrever. As descrições que têm sido feitas e que evidenciam vários aspectos do PM são feitas em todas as camadas (menos instruídas – mais instruídas), no entanto, os dados pontuais que se evidenciam são os da menos instruída. Por isso, considerar simplesmente os dados evidentes também pode conduzir a um equívoco. Trata-se, na linguagem de Dias (2002), da *variante misturada*, “[...] fruto de maior contato da LP e as línguas bantu” (p. 179).

A discussão sobre a padronização do PM é bastante renhida, envolvendo também a questão da nativização do Português. Porém, está claro que não são os aspectos relacionados com o sentido de pertença do Português aos moçambicanos, nem é a insuficiência de aspectos característicos do PM que inviabilizam a sua normatização. Talvez falte, reiterar-se, o trabalho e os incentivos morais, profissionais, etc. Indignado com a situação, Lopes (1997) critica severamente esta situação:

A língua – falada e imprensa – utilizada entre nós é diferente do ‘português mãe’. Considero uma futilidade ter de esperar por descrições exaustivas a longo prazo para poder qualificar a nova variedade como PM [...]. O meu ponto de vista é que a variedade do PM adquiriu já um estatuto ontológico, independentemente do estado atual da sua descrição (LOPES, 1997, p. 41-42).

⁷Considera-se variedade educada a variedade do Português falada pela camada culta (jornalistas, escritores, políticos, professores), com altos níveis de escolaridade.

⁸Considera-se bom português a variedade educada, a que se aproxima à variante europeia.

Considerando que “[...] o português vem sendo modificado na pronúncia, gramática e discurso” (LOPES, 1997, p. 40), e que a competência comunicativa em Português depende da escolarização, propomos, para a normatização do PM, a consideração dos aspectos comuns entre os falantes com escolarização média e os com escolarização avançada. Trata-se de, através da comparação de usos, isolar os aspectos comuns (verdadeiras marcas do PM) entre os dois grupos e prescrevê-los. Seria aquela variante dos considerados bons falantes, mas que não negligencia os falares que tipificam o PM, ou seja, contém aspectos que, independentemente da instrução, prevalecem típicos do PM. Aquela variante da elite que, de acordo com Dias,

[...] contém certas ‘nuances’ moçambicanas, como por exemplo, o uso do domínio familiar e oral, de empréstimo das línguas bantu, a utilização de inovações lexicais semelhantes à das variedades misturadas, a manutenção de certas tendências articulatórias muito generalizadas, como por exemplo, a abertura das pré-tónicas [a e o], a não-realização da metafoia e o uso de padrões repetitivos indicativos de intensidade e de duração, etc. (2002, p.192).

Obviamente, é indiscutível a pertinência da descrição da língua para o sucesso da sua prescrição: as “[...] questões que se relacionam com a padronização [do PM] só podem ser completamente resolvidas quando for feita a descrição exhaustiva” (LOPES, 1997, p. 4). No entanto, ficar à espera da descrição total pode ser fatal. A descrição e a normatização, em termos linguísticos, têm de ser um processo contínuo até que se atinja um nível estável (em que estejam previstos todos os aspectos que particularizam o PM).

Com efeito, a normatização do PM teria incontestavelmente um impacto benéfico aos seus falantes. O PM é uma variante não nativa e parece difícil contornar as marcas das LMs da maioria dos falantes, sendo, por isso, visto preconceituosamente como fruto da incapacidade dos falantes de aprender o considerado “bom português”; assim, todo o tipo de desvio constitui motivo de depreciação (GONÇALVES, 2010, p. 14).

Portanto, a normatização do falar comum de um povo – legitimação das realizações linguísticas que caracterizam os moçambicanos – acabará com todas as interpretações pessimistas do modo de falar tipicamente moçambicano e promoverá a autoestima linguística dos falantes. Para além disto, a normatização do PM legitimará os falares que têm espaço no país, o que inequivocamente, facilitará o seu estudo. Mais do que isso, contrariamente ao que se pode pensar, constituirá o reconhecimento do carácter dinâmico e da evolução do Português.

5 CONCLUSÃO

O PM atingiu níveis de variação na maior parte dos principais aspectos linguísticos: morfológicos, sintáticos, lexicais, morfossintáticos, fonéticos, fonológicos etc.; todavia, ainda não é objeto de uma normatização. A discussão acerca deste assunto opõe vários linguistas: uns defendem a necessidade e a possibilidade de normatização do PM, outros consideram que ainda é cedo para tal processo. No entanto, sendo verdade que os aspectos que particularizam o PM são claramente evidentes, constituindo um conhecimento relativamente estável, é legítimo que se comece o trabalho da sua normatização.

Este processo não deve simplesmente considerar os aspectos do PM até aqui revelados por grande parte dos investigadores, pois, na sua maioria, são ultrapassados com o processo de escolarização; nem simplesmente os aspectos do Português das elites, pois estes constituem uma minoria e não refletem melhor a variedade moçambicana do Português. Portanto, a norma do PM deve basear-se nos aspectos que se registam quer na camada de falantes médios, quer na de falantes educados/cultos (falantes do bom português) – pois é isto que constitui as verdadeiras marcas do PM. Isto implica considerar os aspectos que sobrevivem mesmo com o processo de instrução. Naturalmente, a normatização não deve negligenciar a descrição, mas não deve estar refém da descrição exhaustiva. Uma norma do PM irá acabar com as inconveniências que se associam às línguas não nativas, por isso, recomenda-se.

REFERÊNCIAS

- ATANÁSIO, N. *Ausência do artigo no Português de Moçambique*: análise de um corpus constituído por textos de alunos do ensino básico em Nampula. 2002. 176f. Dissertação (Mestrado em Linguística Portuguesa) – Universidade do Porto e Universidade Pedagógica, Nampula, 2002.
- BRITO, A. M. *Relativas de genitivo “estranhas” no português de Moçambique*: erros ou sinais de mudança? Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Letras, 2002. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7123.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.
- CARNEIRO, R. A educação intercultural. In MATOS, Artur Teodoro de; LAGES, Mário F.. *Povos e Culturas – N° 13: Portugal Intercultural*. Lisboa: Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesas, 2009. p. 129-178.
- DIAS, H. N. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar*. Maputo: Promídia, 2002.
- DUARTE, I. *Língua Portuguesa*: instrumentos de análise. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- FERREIRA, M. Numa perspectiva sociocultural. Que futuro para a Língua Portuguesa em África? In: CINTRA, Luís. F. L. (Org.). *Congresso sobre a situação actual da Língua Portuguesa no mundo*. Lisboa: ICALP, 1987. p. 248-272.
- FERREIRA, M. B. et al. Variação linguística: perspectiva dialectológica. In: FARIA, Isabel. et al. (Org.). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996.
- FIRMINO, G. Aspectos da nacionalização do português de Moçambique. *Veredas*: revista da Associação Internacional de Lusitanistas, Porto Alegre, v. 9, p. 115-135, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316.2/34455>>. Acesso: 29 out. 2016.
- GONÇALVES P. et al. Estruturas gramaticais do português: problemas e exercícios. In: GONÇALVES, Perpétua; STROUD, Christopher. (Org.). *Panorama do português oral de Maputo*. v. 3. Maputo: INDE, 1998. p. 36-139.
- GONÇALVES, P. Aspectos da sintaxe do português de Moçambique. In: FARIA, Isabel. et al. (Org.). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996a. p. 313-322.
- _____. Tipologia de ‘erros’ do português oral de Maputo. In: STROUD, Christopher; GONÇALVES, Perpétua (Org.). *Panorama do português oral de Maputo: A construção de um banco de “erros”*. v. 2. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1998. p. 37-67.
- _____. Português de Moçambique: problemas e limites de padronização de uma variante não-nativa. In: SINNER, Carsten. (Ed.). *Norm und Normkonflikte in der Romanian*. Munich: Peniopol, 2005. p.184-195.
- _____. *A génese do português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A, 2010.
- _____. *Português de Moçambique*: uma variedade em formação. Maputo: Livraria Universitária-UEM, 1996b.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Anuário estatístico 2014-Moçambique*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2015.

LOPES, A. J. *Política linguística: princípios e problemas*. Maputo: Livraria Universitária-UEM, 1997.

MATEUS, M. H. M.; VILALVA, A. *Linguística*. Lisboa: Caminho, 2007.

MATEUS, M. H. M.; CARDEIRA E. *Norma e variação*. Lisboa: Caminho, 2007.

NHATUVE, D. J. R.; FONSECA, M. C. Aspectos da sintaxe do português falado no sul de Moçambique. *Revista de Letras*, Vila Real, série II, n. 11, p. 145-156, 2013.

SANTANA, B. P. A difusão da língua portuguesa no contexto multilingue Moçambicano. In: MARÇALO, Maria João et al. (Ed.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, 2010. p. 58-70. ISBN: 978-972-99292-4-3. Disponível em <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg6/07.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2012.

Recebido em 08/11/2016. Aceito em 12/01/2017.

QUAIS SÃO MESMO OS SIGNIFICADOS DE “MESMO”?

¿CUÁLES SON REALMENTE LOS SIGNIFICADOS DE “MESMO”?

WHAT DOES “MESMO” REALLY MEAN?

Andressa D’Ávila*

Luiz Arthur Pagani**

Universidade Federal do Paraná

RESUMO: O objetivo desse trabalho é levantar questões sobre a significação de “mesmo” em português brasileiro (PB) que não foram exploradas pela literatura em português ou que não estiveram no centro das discussões. Pudemos perceber que esse item lexical é capaz de contribuir de maneiras diferentes para a significação das sentenças em que aparece a depender de fatores que serão apresentados no texto. Além de análises feitas para o PB – a partir de Ilari (1996) e Guimarães (2010) –, apresentaremos propostas para o inglês “*even*” – Horn (1969) e Karttunen e Peters (1979) – e para o francês “*même*” – Anscombe (1973) e Ducrot (1972, 1981). Essas análises trazem reflexões interessantes que podem elucidar aspectos concernentes ao “mesmo” em PB. Discutiremos fenômenos relacionados à noção de pressuposição e ao modelo de implicaturas de Grice (1975).

PALAVRAS-CHAVE: Pressuposição. Implicaturas. “Mesmo”.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es debatir sobre la significación de “mesmo” en el portugués brasileño (PB) y hablar sobre puntos todavía no explorados por la literatura en portugués o que no estuvieron en el centro de las discusiones. Se percibe que este ítem lexical puede contribuir de maneras diferentes para la significación de las oraciones en que aparece, lo que depende de factores que se presentarán a lo largo del texto. Además de análisis hechos para el PB – a partir de Ilari (1996) y Guimarães (2010) –, se presentarán propuestas para el inglés “*even*” – Horn (1969) y Karttunen y Peters (1979) – y para el francés “*même*” – Anscombe (1973) y Ducrot (1972, 1981). Dichos análisis aportan interesantes reflexiones que pueden elucidar aspectos concernientes al “mesmo” en PB. Se discutirán fenómenos relacionados a la noción de presuposición y al modelo de implicaciones de Grice (1975).

PALABRAS CLAVE: Presuposición. Implicaciones. “Mesmo”.

ABSTRACT: The aim of this paper is to raise awareness on the meanings of “mesmo” in Brazilian Portuguese (PB), which have not been explored by the literature yet. We noticed that this lexical item can affect the meaning of the sentence in different ways depending on several factors, which will be discussed later on. In addition to the analysis of “mesmo” in PB – based on Ilari (1996) and Guimarães (2010) –, we will also present proposals for “*even*”, in English – following Horn (1969) and Karttunen e Peters (1979) –, and for “*même*”, in French – following Anscombe (1973) and Ducrot (1972, 1981). These analyses may shed light on some issues

* Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: davilandressa@gmail.com.

** Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor do Departamento de Literatura e Linguística da UFPR. E-mail: arthur@ufpr.br.

concerning “mesmo” in PB. We will also examine phenomena related to presupposition and conventional implicature, by Grice (1975).

KEYWORDS: Presupposition. Implicatures. “Mesmo”.

1 INTRODUÇÃO

Numa observação inicial, é possível perceber que a expressão “mesmo” apresenta um comportamento diversificado no português brasileiro (daqui em diante, PB), a depender do seu lugar na sentença e da prosódia empregada, dentre outros fatores. Observe-se, por exemplo, as seguintes sentenças:

- (1) Mesmo o João ama a Maria.
- (2) O João ama mesmo a Maria.
- (3) O João ama a Maria mesmo.

Quando ouvimos (1), por exemplo, entendemos, em função da presença da palavra “mesmo”, que o fato de que João ame a Maria causa alguma surpresa; a sentença (1) parece sugerir que não era esperado que o João fosse um dos indivíduos que amam a Maria. Já (2), no entanto, pode variar de interpretação em função da sua organização estrutural, que parece influenciar outros fatores. Repare-se que podemos ter duas configurações sintáticas para essa sentença:

- (4) a. [[o João]_{SN} [ama [mesmo a Maria]_{SN}]_{SV}]_S
b. [[o João]_{SN} [[ama mesmo]_{SV} [a Maria]_{SN}]_{SV}]_S

Em (4a), “mesmo” aparece modificando o sintagma nominal “a Maria” e, nesse caso, infere-se de (2) que não era esperado que a Maria fosse um dos indivíduos amados pelo João. Se, por outro lado, considerarmos a estrutura indicada em (4b), em que o verbo “amar” é modificado por “mesmo”, teremos então uma leitura de intensidade, isto é, o João ama muito a Maria.

A depender dessas configurações, (2) receberá também diferentes marcações prosódicas:

- (5) a. O João ama mesmo A MARIA.
b. O João ama MESMO a Maria.

Em (5a), o sintagma nominal “a Maria” recebe uma marcação prosódica distintiva, o que o determina como o foco de “mesmo” e torna a sentença compatível com a estrutura em (4a). Se, por outro lado, considerarmos a marcação prosódica indicada em (5b), temos a leitura de intensidade expressa em (4b).

No que diz respeito à sentença (3), também há o elemento prosódico influenciando na interpretação. Há a possibilidade de leitura intensificadora – como em (6) – e também é possível interpretar o fato de o João amar a Maria como algo inesperado, por razões a serem especificadas no contexto, como em (7):

- (6) O João ama a Maria MESMO, ele assistiu todas as comédias hollywoodianas açucaradas por causa dela.
- (7) O João ama A MARIA mesmo, que é muito chata.

E não são apenas essas as possibilidades de ocorrência da expressão “mesmo”. A diversidade de contextos nos quais ele pode aparecer é ainda maior se pensarmos em exemplos como:

- (8) a. O mesmo carro que furou o sinal bateu no muro.
Os mesmos carros que furaram o sinal bateram no muro.
b. A mesma moto que furou o sinal bateu no muro.
As mesmas motos que furaram o sinal bateram no muro.

- (9) a. Entreguei o(s) livro(s) à editora para posterior publicação do(s) mesmo(s).
b. Entreguei a(s) coletânea(s) à editora para posterior publicação da(s) mesma(s).

Os exemplos em (8) mostram um “mesmo”, classificado pela gramática tradicional como pronome demonstrativo, que tem características nominais, já que faz concordância de gênero e número, ao contrário daquele apresentado em (1-3). As sentenças em (9) também são sensíveis à concordância, além de terem função anafórica, o que não acontece nem em (1-3), nem em (8)¹.

No presente artigo, não nos ocuparemos desses últimos casos, mas sim do “mesmo” invariável, que apresentamos nos exemplos (1-3). Apontaremos algumas características das análises oferecidas para este “mesmo” invariável; o que nos interessa destacar desse recenseamento bibliográfico é o fato de que, embora haja uma diferença em relação a como cada uma das teorias concebe o significado de “mesmo”, elas acabam sendo compatíveis em função da noção de escalaridade presente, em alguma medida, em todas elas.

Ainda que não sejam muitas as análises para o “mesmo”, em PB, temos propostas interessantes em Ilari (1996) e Guimarães (2010), que concebem o item em questão como um focalizador, e em Vogt (1977), que replica para o PB uma análise realizada, no âmbito da Semântica Argumentativa, para o francês “*même*” – essa análise será apresentada mais adiante, a partir de Ducrot (1972). A proposta de viés argumentativo surge em oposição às análises para o inglês “*even*”², a partir da noção de **pressuposição** e de uma semântica de valores de verdade – como em Horn (1969), por exemplo. O recurso à pressuposição motivou não só as considerações de Ducrot (1972), mas também as de Karttunen e Peters (1979), que optam por um modelo de implicaturas baseado na proposta de Grice (1975). O trabalho de Karttunen e Peters (1979) irá nos interessar particularmente, ao final deste artigo, na elaboração de uma proposta mais unificada para o tratamento semântico do “mesmo” em PB.

2 OPERAÇÕES DE FOCALIZAÇÃO – ILARI (1996) E GUIMARÃES (2010)

Uma das análises para o “mesmo” invariável pode ser encontrada em Guimarães (2010), cujos pontos de partida são Ilari et al. (1993) e Ilari (1996). Nesses trabalhos, Ilari propõe uma tipologia para acomodar os usos variados dos advérbios em português – que embora constituam uma única classe de palavras, são bastante heterogêneos entre si. Um desses tipos de advérbios é o **advérbio focalizador**, categoria na qual se encaixa, entre outros, o nosso “mesmo”. A definição do que seja uma operação de focalização é apresentada a partir das sentenças abaixo:

- (10) **Justamente** porque a tabela falhou é que os filhos vieram ao acaso.
(11) O zelador, **injustamente** condenado por crime de omissão no incêndio que consumiu o prédio.

De acordo com Ilari, (11) tem a ver com a ideia de justiça, enquanto não se pode dizer o mesmo de (10), que apresenta uma noção de precisão ou de, nas palavras do autor, justeza. Em (10), se quisermos trocar “justamente” por um sinônimo, este precisa ser “exatamente”, como em (12); já em (11), se quisermos substituir “justamente” por um sinônimo, este agora precisa ser “de forma injusta”, como em (13) – com o devido reposicionamento que este constituinte exige:

- (12) **Exatamente** porque a tabela falhou é que os filhos vieram ao acaso.

¹Vale lembrar que há ainda um uso do “mesmo” que equivale a “de todo modo”, “de qualquer maneira”, que seria algo como:

A: O João não vai à festa do Pedro.

B: Bom, o João não gosta do Pedro **mesmo**...

Note, no entanto, que a equivalência não é completa já que o “mesmo” não tem a mesma mobilidade dessas expressões na sentença. No exemplo abaixo não temos a mesma interpretação:

A: O João não vai à festa do Pedro.

B: ? Bom, **mesmo** o João não gosta do Pedro...

²Tanto o **même**, quanto **even** correspondem basicamente ao mesmo tal como aparece em (1) e envolvem a ideia de expectativa:

i) *Even John loves Mary.*

ii) *Même Jean aime Marie.*

- (13) O zelador, condenado **de forma injusta** por crime de omissão no incêndio que consumiu o prédio.

Essa ideia de precisão se dá não em relação à falha na tabela ou ao nascimento dos filhos, que são eventos descritos pelo enunciado, mas sim em relação, “[...] reflexivamente, a algum segmento do próprio enunciado, que é ressaltado em contraste com os demais” (ILARI, 1996, p. 182), desta observação então decorre a noção de foco. Nesse sentido, uma expressão realiza uma operação de focalização quando:

- i) aplicada a um segmento de oração...
- ii) ... explicita que esse segmento fornece informações mais exatas que a média do texto, em decorrência de uma operação prévia de verificação...
- iii) ... que, por sua vez, implica um roteiro próprio, por exemplo, a comparação implícita com algum modelo ou parâmetro recuperável no co(n)texto. (ILARI, 1996, p. 183)

Tendo em vista essa definição, o autor trata as expressões focalizadoras a partir da divisão em grupos de expressões, separadas por operações de verificação que estariam em jogo no uso dessas expressões. A operação que vai nos interessar aqui é a **verificação de coincidência com protótipo**, que “[...] pode indicar que uma propriedade ou relação se realiza de maneira ‘prototípica’ ou ‘exemplar’” (ILARI, 1996, p. 188):

- (14) ... lá em Ipanema, **bem** em frente daquele Cine-Park.
- (15) Meu avô tinha uma chácara lá em Caí [...] em São Sebastião do Caí. E mas era assim, ela tinha... é era uma subida. Num morrinho ficava e a casa ficava lá em cima... sabe como é, essas casa(s) **bem** de brasileiro.
- (16) L1 – Olha, nós visitamos muito pouco. Assim, visita **mesmo**, a não ser uma vez que a gente se reúna com os amigos...
Doc – Mas pode haver motivos especiais para fazer uma visita...
L1 – Bem agora não... os motivos especiais que tiveram foram só aniversários né [...] Mas não, não tive ainda um motivo... vamos dizer especial **mesmo**.
- (17) Doc – E como passavam o dia?
(A pergunta refere-se aos piqueniques que a informante dizia ocorrerem durante a sua infância.)
L1 – Olha, eu era tão pequena que não me lembro disto. O que é que a gente fazia? A gente andava pra... por aqui, por ali... mas o que a gente fazia **mesmo** não posso dizer.

Segundo o autor, a ocorrência em (14) é, dos exemplos apresentados, a que mais imediatamente se aplica à ideia de prototipicidade envolvida nesse tipo de verificação. A expressão destacada sugere um roteiro de busca segundo o qual não haveria erro em encontrar um prédio que ficasse, por exemplo, “bem em frente” ao cinema; esse roteiro seria algo como “procure o prédio do lado oposto da rua, caminhando/olhando a partir do cinema, perpendicularmente à frente do próprio” (ILARI, 1996, p. 189). Ilari afirma ainda que “[...] invocar a noção de protótipo implica associar a determinados itens lexicais (em frente, de brasileiro) e a determinadas construções (por exemplo, o predicado nominal expressando identidade) um ‘roteiro típico de verificação’” (ILARI, 1996, p. 190).

Os exemplos com “mesmo” recebem uma análise que segue a ideia de roteiro prototípico de verificação:

Os exemplos [(14) e (15)] reforçam a necessidade de reconhecer que certas passagens de um texto tratam de realidades prototípicas. É evidente que a informante desses exemplos opera com a distinção entre *visita* e *visita mesmo*, *motivo especial* e *motivo especial mesmo*, *fazer* e *fazer mesmo*. Em [(15)], em que a informante se declara incapaz de relatar o que *fazia mesmo*, sua dificuldade parece ser a de explicar em uma resposta curta em que consistiam, prototipicamente, os piqueniques de sua infância. (ILARI, 1996, p. 191).

É a partir dessa noção de verificação de coincidência com protótipo que Guimarães (2010) irá propor uma análise direcionada especificamente para “mesmo”, mostrando novos dados – coletados do banco de dados do VARSUL (Projeto de Variação Linguística na Região Sul do Brasil). Para esse autor, alguns usos do operador em análise implicam que “[...] as diversas predicções

possíveis de uma qualidade ou relação com relação a um indivíduo sejam entendidas como passíveis de uma gradação por aproximação” (GUIMARÃES, 2010, p. 288). Esse seria o tipo de operação realizada em (18)³, por exemplo:

- (18) e acredito que o estouro **mesmo** veio na faixa do- do oitenta, né? da década de oitenta, né? onde abriram casas de- de nomes tradicionais no comércio, né?

De acordo com o autor, a década de oitenta, entre outros momentos em que pode ter ocorrido algum estouro menos típico, é aquela em que aconteceu o estouro mais evidente (do aumento da concentração de casas comerciais em uma rua importante de Curitiba e consolidação dessa rua como eixo comercial da região sudeste da cidade), daí a ideia de verificação do protótipo, entre outras opções presumíveis, de um item específico.

No entanto, algumas ocorrências de “mesmo” encontradas nos dados não se encaixam na operação descrita acima, como mostra o exemplo (19):

- (19) família de - de agricultores, não podia ser dispensado o trabalho dos filhos, **mesmo** os novinhos, que mal poderiam segurar uma enxada, tinham que ir pra roça como eles diziam.

De acordo com Guimarães, na sentença acima não há uma instância mais prototípica de “os filhos”, como poderia sugerir o que foi dito sobre a verificação de coincidência com protótipo. Teríamos, em lugar disso, uma operação de figura e fundo, na qual o sintagma “os [filhos] novinhos” seria a figura que contrasta com “os filhos”, sendo, portanto, uma relação de subclasse e classe. O “mesmo” realizaria, então, uma nova operação, que recebe o nome de **verificação por extensão para instâncias-limite**⁴.

Note-se que há ainda outra diferença entre (18) e (19), e que motiva a proposta de Guimarães: em (19), “mesmo” está anteposto à categoria sobre a qual tem escopo, enquanto que, em (18), o operador se encontra posposto à categoria focalizada. No que diz respeito ao “mesmo” que envolve identificação de protótipo, Guimarães afirma que:

O protótipo de uma categoria pode ser entendido como uma espécie de subconjunto dessa categoria – não qualquer subconjunto, mas um subconjunto central. Uma expressão como *mesmo*, então, denotaria uma função que extrairia esse subconjunto central de um determinado conjunto denotado pelo termo modificado. O que poderia caracterizar esse subconjunto poderia ser algum tipo de grau (de intensidade) de predicação da propriedade que o caracteriza. Assim, a delimitação de um conjunto não seria feita no modelo clássico, em que uma linha dividiria os elementos do Universo Discurso que pertenceriam a esse conjunto, mas por círculos concêntricos conforme alguns elementos fossem mais típicos do conjunto do que outros. (GUIMARÃES, 2010, p. 293).

Haveria, nesse sentido, um tipo de gradação a qual estaria condicionada a relação de pertencimento de um elemento a determinado conjunto, gradação dada por “pertence com um grau x , em que x seria um valor em uma escala”. Assim, em uma sentença como (20)⁵:

- (20) nós se damos bem, sabe? se gostamos bem, apesar de que- que com os parentes lá da minha- do meu pai se damos bem **mesmo** com as minhas primas lá, com meus primos.

É possível pensar um conjunto C , graduável, dos indivíduos “com quem se damos bem”, em que um subconjunto $C1$ contém todos

³Os exemplos (18) e (19) foram retirados de Guimarães (2010).

⁴É possível conceber uma interpretação que recupera a ideia de verificação por protótipo, se lembrarmos que “os [filhos] novinhos” determina uma classe que tipicamente deve ser dispensada do trabalho; assim, com “mesmo” indicando a prototipicidade desta classe para a dispensa do trabalho, fica realçada a força argumentativa da impossibilidade da dispensa do trabalho de quem quer que seja, apresentada no relato em (19).

⁵Adaptado de Guimarães (2010, p. 293).

os elementos y tal que esses elementos pertençam a C em um grau maior que zero, um subconjunto $C5$ contém os elementos y que pertencem a C em um grau maior que 0,5 e o subconjunto $C10$ contém os elementos y que pertencem a C em grau igual a 1,0; isso para uma escala de 0 a 1,0:

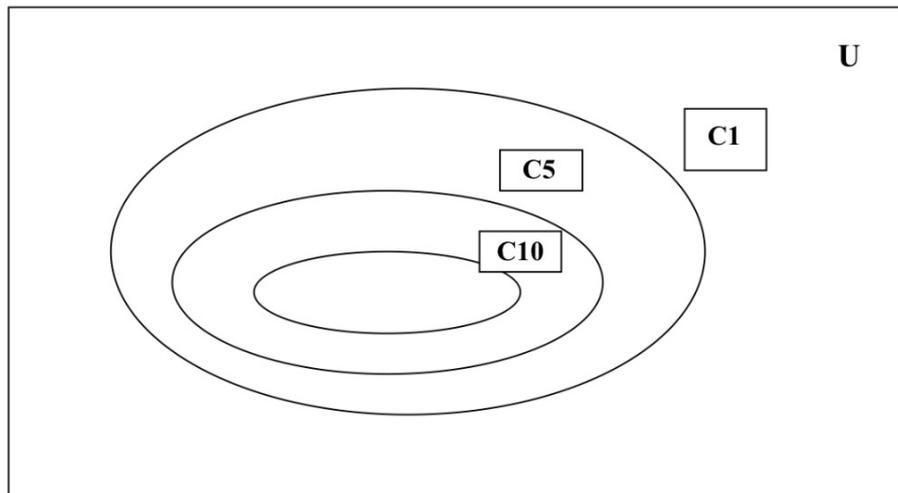


Figura 1: Modelo de conjunto com pertencimento graduável

Fonte: Guimarães (2010, p. 293)

Relativamente à verificação por extensão para instâncias-limite, Guimarães propõe que:

De uma certa forma, o processo aqui é o inverso do processo anterior: é uma determinada predicação que é verificada através de sua distribuição por suas instâncias, não uma instância que é comprovada pela situação (mais central ou não) com relação a uma predicação. E, enquanto o processo anterior implicava a delimitação de um protótipo, de um núcleo da predicação, com a exclusão das instâncias mais marginais desse núcleo, este processo implica a extensão dessa predicação para instâncias mais marginais. (GUIMARÃES, 2010, p. 294).

Gostaríamos de ressaltar que em ambos os autores, Ilari (1996) e Guimarães (2010), é possível encontrar indícios de uma análise que é, no fim das contas, escalar. Retomando o que dissemos acima, Ilari afirma que a verificação de coincidência com protótipo opera sobre um “[...] segmento do próprio enunciado, *que é ressaltado em contraste com os demais*” (ILARI, 1996, p. 182, destaque nosso) e que uma expressão realiza essa operação quando “[...] fornece *informações mais exatas* que a média do texto” (ILARI, 1996, p. 183; destaque nosso). Como acabamos de ver, para tratar dessa operação de verificação, Guimarães (2010) fala explicitamente em escala de pertencimento ao conjunto que é mais ou menos prototípico em relação a uma predicação.

No que se refere à verificação por extensão para instâncias-limite, a noção de escalaridade também está presente quando se afirma que há extensão de uma predicação para instâncias mais marginais. A ideia de escalaridade nos parece compatível com instâncias mais ou menos marginais, mais ou menos centrais, com segmentos que são mais prototipicamente relacionados a alguma propriedade qualquer, bem como comparar elementos em contraste com outros recuperáveis do co(n)texto.

3 PRESSUPOSIÇÃO – HORN (1969)

A possibilidade de uma análise pressuposicional para “mesmo”, em português, é apontada por Ilari:

Fica evidente que a capacidade de instaurar implícitos, que dizem respeito, de maneira toda particular, ao “universo de discurso” e *que são tipicamente pressuposições no sentido técnico do termo, serve para diferenciar classes de advérbios*; os exemplos a seguir constituem, nesse sentido, uma espécie de “par mínimo”, que permite distinguir um uso intensificador de um uso inclusivo de “mesmo”:

(159) Eles acordam cedo mesmo.

(160) Mesmo eles acordam cedo.

(ILARI et al., 1993, p. 94, destaques nossos)

Essa intuição não foi desenvolvida por Ilari nos trabalhos posteriores, que escolheu, como vimos, outros recursos para analisar o “mesmo”. Na literatura em inglês, por outro lado, a noção de pressuposição⁶ aparece com frequência. Horn (1969) é um dos primeiros autores a se valer da pressuposição para explicar o “*even*”. Embora não seja um trabalho muito pretensioso – um artigo curto, de nove páginas –, é constantemente citado por trabalhos posteriores que tratam dessa questão.

Analisando o par “*only*” e “*even*”, Horn (1969) propõe que a significação dessas duas partículas seja dividida em asserção e pressuposição, separando assim, respectivamente, o que está sob o alcance dos valores de verdade (a asserção) e o que diz respeito a inferências pragmáticas associadas às expressões linguísticas (a pressuposição).

Para ilustrar a questão, considere a sentença abaixo:

- (21) *Only Muriel voted for Hubert.*
Apenas a Muriel votou no Hubert.

Em (21), temos “*only*” com escopo nominal que é, segundo Horn (1969), um predicado de dois lugares que toma como argumentos a) o termo sobre o qual tem escopo e b) alguma proposição que contenha esse termo: $ONLY(x, F(x))$. Além disso, a sentença acima, de um lado, pressupõe que Muriel votou em Hubert⁷ e, de outro lado, assera que não existe outro indivíduo, além da Muriel, que tenha votado em Hurbert. A formalização do autor para essa análise é:

- (22) *Only Muriel voted for Hubert.*
 $ONLY(m, V(m, h))$
asserção: $\neg \exists (y \neq m \wedge V(y, h))$
pressuposição: $V(m, h)$ ⁸

Horn (1969) observa, no entanto, que é possível termos sentenças como as que se seguem, com a marcação prosódica assinalada:

- (23) *Muriel only VOTED for Hubert, she didn't campaign for him.*
Muriel apenas *VOTOU* no Hubert, ela não fez campanha para ele.

Nesse caso, a denotação proposta para o “*only*” com escopo nominal não é compatível com o “*only*” de escopo verbal, a menos que se use variáveis de predicado e, portanto, lógica de segunda ordem⁹. Operando sobre um verbo, “*only*” tomaria como argumento a) um predicado F e b) uma expressão que contenha esse predicado: $ONLY(F, F(x))$.

- (24) *Muriel only VOTED for Hubert*
 $ONLY(V, V(m, h))$ ¹⁰
asserção: $\neg \exists H (H \neq V \wedge H(m, h))$
pressuposição: $V(m, h)$

⁶Para uma apresentação detalhada do conceito de pressuposição, consulte-se o manual de semântica de Chierchia (2003, caps. 4 e 10).

⁷É importante notar que “Muriel votou no Hubert” pode não ser, no sentido clássico, uma pressuposição de “Apenas Muriel votou no Hubert”. Se a sentença for negada, “Não é verdade que apenas Muriel votou no Hubert”, uma continuação compatível seria “Ninguém votou no Hubert” e, nesse caso, não se manteria que “Muriel votou no Hubert”.

⁸Em que m denota Muriel, h denota Hubert e V denota a relação binária “votar em”; y é uma variável cujo domínio são os indivíduos. A notação empregada por Horn (1969) é a do cálculo de predicados de primeira ordem; sobre esse assunto pode-se consultar a introdução de Mortari (2001).

⁹Se na primeira ordem quantificamos indivíduos, na segunda ordem quantifica-se propriedades e relações; sobre segunda ordem (na verdade, qualquer ordem superior), e sua aplicação na interpretação das línguas naturais, consulte-se o manual de Dowty et. al. (1981).

¹⁰Aqui, além dos outros símbolos já apresentados, H é uma variável de segunda ordem cujo domínio são as relações binárias.

(24) diz que a sentença *Muriel only VOTED for Hubert* pressupõe que Muriel votou no Hubert e asserta que não existe outra relação binária, diferente daquela denotada por “votar em”, que relacione Muriel e Hubert.

Horn (1969) afirma ainda, a propósito do “only” com escopo sobre predicado, que há uma interpretação para a partícula em questão que “[...] envolve a noção de expectativa mais que a mera exclusão proposta pela formalização acima” (HORN, 1969, p. 101). Para dar conta disso, o autor propõe uma nova formalização – que nos interessa particularmente, uma vez que a solução apresentada pelo autor envolve justamente a ideia de escala. Horn (1969) irá considerar um determinado conjunto de escalas de força – chamado de $E-$, de modo que cada membro E_i que pertence a E estabelece uma relação de dois lugares que ordena uma classe de predicados: $ONLY(F, F(x), E_i \in E)$.

Desse modo, “only” passa a ter um duplo conteúdo pressuposicional:

- (25) *Muriel only VOTED for Hubert.*
 $ONLY(V, V(m,h), E_i \in E)$
asserção: $\neg \exists H(H \neq V \wedge E_i(H, V) \wedge H(m, h))$
pressuposição:
 i) $V(m,h)$
 ii) $\exists H(H \neq V \wedge E_i(H, V))$

As pressuposições associadas a (23) passam a ser, então, i) Muriel votou no Hubert e ii) existe uma relação binária H (diferente de “votar em”) que é superior à denotada por “votar em”. Por outro lado, o conteúdo assertado é de que não existe uma relação binária H , diferente de “votar em”, que lhe seja superior e que relacione Muriel a Hubert.

O autor fala apenas intuitivamente das ideias de expectativa e de predicado superior/inferior, contudo, elas serão desenvolvidas com mais detalhes por trabalhos posteriores de outros autores, como veremos adiante. É também intuitivamente que Horn (1969) irá falar sobre “even”, afirmando que, quando com escopo nominal, ele também é um operador que tem como escopo a) um indivíduo x e b) um predicado do qual x faça parte: $EVEN(x, F(x))$. Diferentemente de “only”, “even” acionaria a pressuposição de que existe um indivíduo y , tal que esse indivíduo é diferente de x , e a y também é atribuído o predicado F . Como exemplo, considere a sentença abaixo:

- (26) *Even John loves Mary.*
 Mesmo o João ama a Maria.

De acordo com a análise de Horn, (26) asserta que João ama Maria e pressupõe que há outro(s) indivíduo(s), além do João, que ama(m) a Maria; além disso, a sentença em questão asserta que João ama Maria, conforme o esquema abaixo:

- (27) *Even John loves Mary.*
 $EVEN(j, L(j,m))$
asserção: $L(j,m)$
pressuposição: $\exists (y \neq j \wedge L(y, m))$ ¹¹

No entanto, essa denotação, segundo observação do autor, não dá conta da distinção entre “even” e “also”, sugerindo que é justamente a noção de expectativa, envolvida na significação de “even”, a responsável por resolver esse problema¹². Horn (1969) encerra o texto dizendo que essa questão sobre o “even”, a despeito do título do artigo, não será tratada naquele texto, mas que uma

¹¹ Nesta nova fórmula, j denota João, m denota Maria e L denota a relação binária “amar”.

¹² Ducrot (1972) também irá propor uma solução para essa distinção. Ver subseção 4.1.

possibilidade seria aplicar a ela a mesma análise que se fez com relação ao “only” de expectativa (HORN, 1969, p. 106).

Horn (1969) atribui a Fillmore (1965) a primeira discussão sobre a ideia de expectativa na análise de “even”. As palavras de Fillmore sobre isso são:

Considere a diferença entre as sentenças “ela lê em sânscrito” e “ela lê mesmo em sânscrito”. A segunda nos diz o mesmo que a primeira, mas acrescenta que esse é um fato, de alguma maneira, surpreendente. A contribuição da palavra “mesmo” [“even”] não pode ser explicada, ao que me parece, pela atribuição de traços semânticos usuais. Eu diria que a sentença “ela lê mesmo em sânscrito” deve ser ‘fatorada’, por assim dizer, em duas sentenças, a saber, “ela lê em sânscrito” e “Seria de se esperar que ela não lesse em sânscrito”. (FILLMORE, 1965, p. 67-8).

Não é o objetivo de Fillmore, no texto citado, tratar especificamente de “even”, nem há uma proposta sobre pressuposição, mas essa intuição sobre a semântica do operador segue sendo explorada até os textos mais recentes.

4 ALTERNATIVAS À PRESSUPOSIÇÃO

Essa seção pretende mostrar as análises feitas para “mesmo”¹³ que, no âmbito de teorias diferentes, dialogam com o ponto de vista pressuposicional acima. Essas análises representam maneiras diferentes de conceber o significado, sobretudo no que diz respeito à relação entre o significado linguístico e a lógica. No entanto, esperamos mostrar como, em alguns aspectos, elas podem ser consideradas equivalentes e não completamente opostas como se poderia supor. A primeira das discussões é a análise argumentativa de Oswald Ducrot (1972). Em seguida, apresentaremos as considerações de Karttunen e Peters (1979), feitas a partir do modelo conversacional de Grice (1975).

4.1 OPERADOR ARGUMENTATIVO – DUCROT (1972)

Ducrot (1972), no capítulo *A pressuposição na descrição semântica*, apresenta crítica à forma como o fenômeno da pressuposição vinha sendo tratado pela literatura até aquele momento – nomeadamente, propostas como as de Fillmore (1965) e Horn (1969). O problema dessas análises, no que diz respeito ao “até mesmo”¹⁴, seria o equívoco em afirmar que uma sentença como (28a), teria como pressuposição (28b):

- (28) a. Até mesmo o João veio.
b. Não se esperava pela vinda de João.

De acordo com Ducrot, seria mais adequado dizer que a pressuposição associada à sentença (28a) seja:

- (29) A vinda de João é mais significativa que a vinda de quem quer que seja.¹⁵

Embora a discussão sobre esse pressuposto alternativo acabe aí e a própria reflexão sobre a questão da pressuposição acabe se diluindo, interessa mostrar que é a partir da formulação em (29) que Ducrot (1972) vai se aproximando de uma abordagem cujo

¹³ Aqui, leia-se também “even” e “même”.

¹⁴ As análises da Semântica Argumentativa, que serão apresentadas a seguir, foram originalmente propostas para o francês “même”. Os autores brasileiros dessa linha consideram equivalentes as expressões “mesmo”, “até” e “até mesmo”.

¹⁵ Não fica muito clara a diferença entre “ser inesperado”, como proposto por Fillmore e outros autores, e “ser mais significativo”; sabemos que, para Ducrot, essa última caracterização é mais adequada para a descrição do “mesmo”, ao passo que a primeira é “tipicamente um artefato, um produto da pseudo-situação em que a observação se processa” (cf. DUCROT, 1972, p. 117). No entanto, tomando o exemplo de Ducrot, a vinda de Pedro pode ter sido mais significativa justamente porque era inesperada ou inesperada porque mais significativa.

aspecto central é a ideia de escalaridade, envolvida na significação do “(até) mesmo”.

Ainda nesse texto de 1972, Ducrot apresenta o que parece ser compatível com a proposta apresentada por outros autores, isto é, a ideia de que é preciso dividir a significação em conteúdos distintos. Para não falar em valores de verdade e pressuposição e/ou implicaturas, Ducrot propõe i) um **componente linguístico** que é responsável por atribuir a cada enunciado, independentemente de qualquer contexto, uma certa descrição, que recebe o nome de **significação**, isto é, um enunciado *A* terá a significação *A'*; ii) e um **componente retórico** em que dada a significação *A'* atribuída a *A*, e as circunstâncias *X* nas quais *A* é proferido, prevê o **sentido** efetivo de *A* na situação *X*.

Junto ao componente linguístico, que atribuiria uma significação neutra ao enunciado, operaria, no componente retórico, **leis de discurso**¹⁶ como, por exemplo, a **lei da exaustividade**, que muito se assemelha às formulações de Grice, já que exige do locutor que dê o máximo de informação que possuir sobre o assunto de que está tratando e que essa informação interesse ao interlocutor.

É na explicação de como os dois níveis interagem que aparece o “mesmo” e a ideia de argumentação começa a aparecer. Para que, segundo o autor, não se corra o risco de entender esse componente linguístico como completamente cego às questões concernentes à enunciação, propõe-se que, tendo em vista uma sentença como “Ele veio e até mesmo falou comigo”¹⁷:

[...] existe uma certa conclusão, a que chamaremos *r*, que a segunda oração pareceria fundamentar ainda mais do que a primeira (*r* pode ser, em nosso exemplo, ‘ele é simpático’, ‘ele tem cara de pau’, ‘ele se aborrecia’, etc) [...] Porque o *r* dos exemplos precedentes assinala, na descrição do próprio enunciado, um lugar ao mesmo tempo bem determinado e vazio, que deverá ser preenchido pelo componente retórico mediante as indicações fornecidas pelo contexto de enunciação. (DUCROT, 1972, p. 141).

Em publicação posterior, Ducrot (1981) apresenta a noção de **escala argumentativa** já no quadro de uma teoria argumentativa que elimina a necessidade de um nível voltado para o contexto que seja desvinculado da estrutura da língua. Em Ducrot (1981)¹⁸, encontramos os conceitos mais fundamentais para a análise do “mesmo”, tal como a encontramos nos trabalhos dos autores brasileiros. Segundo o autor, sua perspectiva se insere em uma linha de estudos semânticos, de viés estruturalista, que pretende incluir na língua aspectos relativos à fala:

Partiremos da observação, bastante banal, que muitos atos de enunciação têm uma função argumentativa, que eles objetivam levar o destinatário a uma certa conclusão, ou dela desviá-lo. Menos banal, talvez, seja a ideia de que essa função tem marcas na própria estrutura do enunciado: o valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção. (DUCROT, 1981, p. 178).

Citando Anscombe (1973), o autor afirma haver uma impossibilidade de se oferecer uma descrição apenas informacional de enunciados com “mesmo”, já que não seria possível dizer algo como “até mesmo Pedro veio”¹⁹ sem que haja intenção de apresentar, ao interlocutor, a vinda de Pedro como prova de alguma coisa – como o sucesso de uma festa, por exemplo. Esse caráter argumentativo estaria além de apresentar a vinda de Pedro como improvável; nesse sentido, o “mesmo” faria com que a proposição

¹⁶ O conjunto das leis de discurso não é estabelecido de maneira a orientar as análises para esta ou aquela lei. Não conseguimos localizar precisamente, mesmo incluindo outros textos do autor, em que lugar a noção de lei discursiva é definida. Encontramos noções como “lei de informatividade”, “lei de encadeamento” (DUCROT, 1972, p. 91), “lei de economia” (DUCROT, 1972, p. 213), mas não se sabe ao certo quantas são e se há um número finito delas.

¹⁷ A sentença de que aparece na tradução é “Ele veio, e até mesmo me falou” (DUCROT, 1972, p. 140), que adaptamos aqui para deixar mais clara a análise do autor.

¹⁸ Ducrot (1981) é a tradução brasileira do original *La preuve et le dire*, de 1973.

¹⁹ Exemplo de Ducrot (1981, p. 179). Como já observamos, nas traduções para o português, e também nos exemplos de autores brasileiros (ver GUIMARÃES, 1987; VOGT, 1977; entre outros), mesmo, até e a locução até mesmo são consideradas expressões intercambiáveis.

por ele inserida seja utilizada como argumento e que esse argumento seja também dado como mais forte em relação a uma certa conclusão pretendida pelo locutor (DUCROT, 1981, p. 179-80); do ordenamento de força entre argumentos se segue a noção de **escala argumentativa**.

Para caracterização de uma escala argumentativa, é essencial definir **classe argumentativa**. Considerando que dois enunciados, *A* e *B*, são apresentados por um locutor como sendo argumentos a favor de uma mesma conclusão *r*, isso irá significar que *A* e *B* pertencem à mesma classe argumentativa determinada por *r*. O exemplo apresentado por Vogt (1977) para ilustrar essa questão envolve o operador “também”, que aparecia como um problema para a Horn (1969), como vimos anteriormente:

(30) Paulo veio e João veio também.

Segundo Vogt (1977), para o locutor de (30), tanto a vinda de Paulo quanto a de João caracterizam argumentos a favor de uma conclusão como, por exemplo, “A festa da Maria foi um sucesso”; ou seja, ambos os enunciados que constituem o encadeamento fazem parte de uma mesma classe argumentativa definida relativamente à conclusão “A festa da Maria foi um sucesso”. No interior desse conjunto de argumentos, o locutor pode estabelecer uma relação de ordem entre eles, constituindo assim uma escala argumentativa.

Em (30), o “também” seria responsável por localizar os dois argumentos no mesmo ponto da escala. O “mesmo”, ao contrário do “também”, marcaria então uma relação de ordenamento em relação a uma conclusão depreendida do contexto, ou seja, dados dois enunciados quaisquer, o “mesmo” irá dispor esses enunciados, de modo que o segundo seja apresentado como um argumento mais forte que o antecedente, como em (31) abaixo:

(31) A festa estava ótima. O Pedro veio e até mesmo o João estava lá.

A vinda de João é, de acordo com essa análise, apresentada como sendo mais forte, enquanto argumento, do que a vinda de Pedro, para que a festa possa ser considerada um sucesso, supondo um contexto em que Pedro é considerado um sujeito bastante ocupado e só vai a algumas festas, enquanto João é profundamente ocupado e quase nunca comparece a festas.

Como se vê em (31), e como mencionado na nota 18, Vogt (1977, p. 95) considera “mesmo”, “até” e a locução “até mesmo” como expressões com o mesmo funcionamento semântico e, como decorrência disso, que todas elas se encaixam na análise para o “*même*”. Na maioria das menções, feitas ao longo do texto, o operador aparece como “mesmo”, no entanto, em alguns exemplos é usado o “até mesmo”. Além de ser um tipo de tratamento um pouco inconsistente, nem sempre a sentença soa natural, quando trocamos os itens:

(32) O Pedro veio e mesmo o João estava lá.

(32) causa algum estranhamento, o que não acontece com a introdução do “até”, como em (31). Deve haver alguma particularidade na denotação desse último que explique a razão pela qual algumas sentenças só parecem naturais se ele estiver presente. Isso indica que esses operadores contribuem de maneira ligeiramente diferente para o significado da sentença e devem, portanto, receber tratamentos distintos. A propósito, a diferença entre esses dois itens é mencionada por Ilari (2010), em comentários ao número 52 do Caderno de Estudos Linguísticos, no qual foi publicado Guimarães (2010):

A análise que eu propus (no artigo de 1996) para o focalizador “mesmo” era inadequada, e a razão disso foi o fato de eu ter confundido dois usos diferentes do “mesmo”: o uso como focalizador e o uso em que ele aparece ao lado do operador argumentativo “até”, em frases como “Até mesmo o prefeito esteve presente ao enterro”. Por causa dessa confusão, acabei transferindo para o mesmo-focalizador características que são de fato do “até” de argumentação, e isso gerou resultados inadequados. (ILARI, 2010, p. 313).

Não será nossa proposta delinear essas distinções, mas esperamos que as nossas considerações sobre o “mesmo” possam lançar

alguma luz sobre essa questão.

Deve-se ter notado que os exemplos analisados do ponto de vista argumentativo também podem se encaixar na operação de verificação por extensão para instâncias-limite, proposta por Guimarães (2010). Isto é, podemos considerar João como um indivíduo que pertence a um instância-limite até a qual se estende a predicação “ir à festa”. Já o “mesmo” responsável pela verificação por coincidência com protótipo, aquele que aparece posposto ao item sobre o qual atua, não aparece nas considerações sobre o papel argumentativo do operador. Há, no entanto, em Anscombe (1973), uma separação, em que o autor indentifica duas categorias distintas de “*même*”²⁰:

- (33) *Elle lit même le sanscrit*
Ela lê mesmo em sânscrito.²¹
- (34) *M. Brejnev désirait être logé non pas à Versailles, mais à Paris même*
Sr. Brejnev não desejaria estar hospedado em Versailles, mas em Paris mesmo.

Sobre (34), Anscombe afirma que:

Não é dito, de nenhuma maneira, que o Sr. Brejnev gostaria de estar hospedado em outro lugar que não em Paris: ao contrário, o *mesmo* utilizado em [(34)] exerce um papel especificador [*spécifiant*]; ele serve para indicar que o Sr. Brejnev não gostaria de estar alojado em outro lugar que não fosse Paris. [...] Ele exclui não somente tudo aquilo que não é Paris, mas de maneira particular, tudo o que é próximo à Paris, a saber a periferia. (ANSCOMBRE, 1973, p. 41)

Essa ideia de exclusão, presente em (34), não se aplicaria em (33), sentença que, de acordo com o autor, só se pode compreender se se admite a existência de outras línguas nas quais também se pode ler. Em síntese, o “mesmo” poderia ora destacar um elemento entre outros que podem ficar implícitos, ora excluir outros elementos e especificar apenas um; separação que é bastante compatível com as ideias apresentadas em Guimarães (2010). O “mesmo” em (33) parece se encaixar na definição de verificação por extensão para instâncias-limite, já que focaliza “em sânscrito” que se apresenta como categoria limite de outras línguas, provavelmente recuperáveis ou presumíveis do contexto; por outro lado, podemos dizer que o “mesmo” em (34), de alguma maneira, localiza Paris como central, excluindo Versailles, que fica no subúrbio parisiense. Essa distinção, porém, não é desenvolvida nos trabalhos que se seguiram e o centro das discussões sobre o “*même*” em Semântica Argumentativa fica sendo aquele que aparece em (33) – consequência disso é que os trabalhos sobre o PB, a partir dessa teoria, também só colocam esse “mesmo” em questão.

4.2 IMPLICATURAS – KARTTTUNEN E PETERS (1979)

Kartttunen e Peters (1979), também partindo da discussão proposta por Fillmore (1965) e Horn (1969), consideram que a pressuposição, de fato, constitui um aspecto do significado distinto daquele sobre o qual cabe falar em condições de verdade; no entanto, nem tudo o que tradicionalmente se conhece por pressuposição seria instanciações do mesmo fenômeno, haveria nesse grupo uma unificação de coisas distintas. Para tratar da questão de maneira mais sensível a essas distinções, Kartttunen e Peters (1979) propõem que se lance mão dos conceitos de implicatura conversacional (particularizada e generalizada) e implicatura convencional, conforme Grice (1975).

Os autores apresentam exemplos para cada um desses tipos de implicaturas, exemplos que são usualmente classificados como pressuposição. Para os efeitos deste artigo, iremos apresentar apenas o que diz respeito à implicatura convencional, conceito por meio do qual os autores tratam “*even*”. Vamos começar considerando o exemplo abaixo:

- (35) *Even Bill likes Mary.*

²⁰ Exemplos (31) e (32) foram extraídos de Anscombe (1973, p. 41).

²¹ Alguns falantes de PB consideram essa sentença estranha e preferem “Ela lê até em sânscrito”.

Mesmo o Bill gosta da Mary.

Para Kartttunen e Peters (1979, p. 11), em uma sentença como (35), “*even*” cumpre nenhum papel na determinação do valor de verdade, já que ela é verdadeira nas mesmas condições que (36):

(36) *Bill likes Mary.*

Bill gosta da Mary.

A diferença residiria, portanto, no fato de que proferir (33) permite inferir proposições que não estavam relacionadas à mesma sentença sem o “*even*”; proposições como em (37):

(37) a. Outras pessoas além de Bill gostam da Mary.

b. Das pessoas consideradas no contexto, Bill era o menos esperado que gostasse da Mary.

Ao proferir *Bill likes Mary*, o falante se compromete com as proposições expressas em (37). De acordo com os autores, se acontecer de alguma das proposições em (37) ser falsa enquanto (35) for verdadeira, o falante pode ser acusado de desconhecer como as coisas realmente são. Pode ocorrer, no entanto, em uma situação como essa, que o falante seja criticado por estar parcialmente correto; uma resposta possível para (35) seria então “Bom, sim, o Bill gosta da Mary, mas isso era esperado”. Ao contrário, se acontecer de (36) ser falsa, essa crítica parcial não é mais possível e poderia ser respondida com “Você não esperaria que o Bill gostasse da Mary, como aliás, ele não gosta”. Isso tudo revela que os aspectos concernentes aos valores de verdade são distintos dos que dizem respeito ao que é implicado pela sentença. Os autores irão afirmar que:

Seguindo Grice, nós interpretamos esses fatos como significando que as proposições expressas em [(37)] são IMPLICADAS pela sentença [(35)], não assertadas. Além disso, essas implicaturas são CONVENCIONAIS. Elas não podem ser atribuídas a princípios conversacionais gerais em conjunção com particularidades comuns a certos contextos de proferimento; elas simplesmente aparecem por conta da presença do *even*. Uma indicação da natureza convencional dessas implicaturas é que elas não podem ser canceladas ou dissociadas da sentença. (KARTTTUNEN; PETERS, 1979, p. 12).

A distinção entre esses dois aspectos do significado tem reflexos em uma teoria pragmática que lida com as sentenças no discurso. Para explicar essa questão, os autores fazem referência a Stalnaker (1974) e apresentam a noção de *common ground*, isto é, o conjunto de assunções comuns aos indivíduos envolvidos em uma situação conversacional.

Para Stalnaker (1974), é possível estabelecer a distinção entre asserção e pressuposição não em termos do conteúdo que as proposições expressam, mas, a partir do viés pragmático, em termos da situação na qual um proferimento é feito – daí a aproximação com a proposta de Kartttunen e Peters (1979); isso envolve as intenções e atitudes do falante e da sua audiência. O autor afirma que toda comunicação se dá levando-se em conta um conjunto de crenças e assunções que é compartilhado entre o falante e seus interlocutores. Isto é:

O *background* de informações assumido – o conjunto de pressuposições que, em parte, definem um contexto linguístico – naturalmente impõe restrições sobre o que pode ser razoável ou apropriadamente dito em um dado contexto. Nas restrições relacionadas a um tipo particular de construção gramatical, ou uma expressão particular ou conjunto de expressões, há um fato linguístico a ser explicado. (STALNAKER, 1974, p. 474).

Kartttunen e Peters (1979) relacionam a discussão de Stalnaker com os seus objetivos, afirmando que as implicaturas convencionais exercem um papel importante na determinação do caráter apropriado ou não dos proferimentos em uma conversação. Em geral, dizem os autores, uma sentença só pode ser proferida apenas se não implicar convencionalmente nada que possa gerar contradições durante o discurso.

É importante dizer, antes de apresentar as implicaturas associadas ao “*even*”, que alguns dos termos que serão empregados por

Karttunen e Peters (1979) – como, por exemplo, implicatura escalar –, são denominações informais no sentido de que não têm relação com a conceituação clássica encontrada na literatura pragmática. Veja-se, inclusive, que implicaturas escalares são, tradicionalmente, um tipo de implicatura de quantidade e são, portanto, conversacionais. Como vimos, os autores estão tratando de implicaturas convencionais²², sendo então as escalas, nesse caso, outro tipo de fenômeno.

Karttunen e Peters (1979) limitam sua discussão apenas ao “*even*” com foco sobre sintagmas nominais e que preceda imediatamente a esse foco. Os autores começam apresentando a análise em termos mais informais, afirmando que as implicaturas de “*even*” em uma sentença dependem, fundamentalmente, do **foco** e do **escopo** da partícula. O foco é o constituinte da sentença com o qual “*even*” está associado. Esse conceito está ligado com o que eles chamam de **implicatura existencial**:

(38) Há outros *x* sob consideração ao lado de α tal que ... *x* ...

O α em (38) representa o foco de “*even*”, isto é, o sintagma nominal a que está anteposto, e a sentença aberta “... *x* ...” é o seu escopo. O escopo é obtido pela exclusão da partícula “*even*” e a substituição do constituinte focalizado por uma variável. No caso de *Even Bill likes Mary*, o sintagma nominal sobre o qual “*even*” incide é “Bill”, sendo, portanto, esse o seu foco; o escopo é o resultado da exclusão de “*even*” (i.e., “*Bill likes Mary*”) e a substituição do foco por uma variável (i.e., “*x likes Mary*”), como segue:

(39) Há outros *x* sob consideração ao lado de *Bill*, tal que *x* gosta da *Mary*.

A proposição em (39) diz que existem outros indivíduos, pertinentes contextualmente para os falantes envolvidos na conversação, tal que esses outros indivíduos gostam da *Mary*.

Karttunen e Peters afirmam que em sentenças mais complexas, o escopo do “*even*” pode ser ambíguo, como por exemplo:

(40) *It is hard for me to believe that Bill can understand even* SYNTACTIC STRUCTURES.

Para mim, é difícil acreditar que Bill consiga entender mesmo o SYNTACTIC STRUCTURES.

O foco do “*even*”, segundo os autores, é inequivocamente o elemento destacado em (40), “*Syntactic Structures*”, dado que esse é o nominal que o segue. No entanto, em uma interpretação i) há outros livros sobre os quais é difícil acreditar que Bill possa entendê-los; em uma outra interpretação, ii) há outros livros que o Bill é capaz de entender, além do *Syntactic Structures*. Essas duas possibilidades de escopo são respectivamente apresentadas abaixo:

(41) a. *It is hard for me to believe that Bill can understand x*

Para mim, é difícil acreditar que o Bill consiga entender *x*.

b. *Bill can understand x*.

Bill consegue entender *x*.

Dados os conceitos de foco e escopo, é possível apresentar uma segunda implicatura; de acordo com Karttunen e Peters (1979), em *Even Bill likes Mary* implica que Bill é um “caso extremo”, menos esperado, entre todos os indivíduos pertinentes no contexto, de ter a propriedade de gostar da *Mary* (KARTTUNEN; PETERS, 1979, p. 26). Nesse sentido, há uma **implicatura escalar** que estabelece um tipo de ordenamento que dá conta do fato de que não era esperado que o Bill gostasse da *Mary*:

(42) a. Para todo *x* considerado ao lado de α , a probabilidade de que ... *x* ... é maior que a probabilidade de que ... α ...

²²A noção de implicatura convencional é umas das que mais recebeu críticas e revisões conforme as teorias semânticas e pragmáticas foram avançando. O próprio Grice – em *Logic and Conversation*, publicado em 1975 – chama atenção para o fato de que havia reflexões a serem feitas com relação à implicatura convencional; como o objetivo de Grice (1975) era muito mais as implicaturas conversacionais, essas reflexões ficaram a cargo de outros autores que o seguiram. Para uma discussão detalhada e apresentação de concepções mais recentes de implicatura convencional, ver Pires de Oliveira e Basso (2014), sobretudo o capítulo 7.

b. Para todo x considerado ao lado de *Bill*, a probabilidade de que x goste da *Mary* é maior que a probabilidade de que *Bill* goste da *Mary*.

Aplicando o esquema acima às sentenças em (40), temos, conforme Karttunen e Peters (1979, p. 27):

(43) a. Para todo x considerado ao lado de *Syntactic Structures*, a probabilidade de que seja difícil para mim acreditar que *Bill* pode entender x , é maior que a probabilidade de que seja difícil para mim acreditar que *Bill* possa entender *Syntactic Structures*.

b. Para todo x considerado ao lado de *Syntactic Structures*, a probabilidade de que *Bill* possa entender x , é maior que a probabilidade de que *Bill* possa entender *Syntactic Structures*.

Considerando a sentença com escopo amplo, como em (43a), (40) indicará que o *Syntactic Structures* é um livro fácil de entender e há dúvidas de que o *Bill* seja capaz de entendê-lo ainda assim. Se a sentença for interpretada com a implicatura escalar expressa em (43b), (40) indicará que *Syntactic Structures* é um livro difícil e, por isso, é provável que o *Bill* não seja capaz de entendê-lo.

Depois dessa apresentação, Karttunen e Peters (1979) passam à representação dessas implicaturas no modelo de Montague. Não nos deteremos neste trecho do trabalho dos autores; para os nossos propósitos, usaremos a lógica de primeira ordem e, o que não for possível formalizar com essa ferramenta, será exposto informalmente como indicações para um trabalho que possa contar com um aparato descritivo mais expressivo.

5 COMENTÁRIOS GERAIS SOBRE O MESMO EM PB

Gostaríamos, por fim, de fazer algumas sugestões de análise para o “mesmo” em PB, incluindo aquele que não corresponde ao “*even*”, levando em consideração as propostas que apresentamos ao longo do trabalho. Esta seção não tem por finalidade propor qualquer proposta exaustiva; iremos mostrar como as reflexões dos autores citados acima, em especial Karttunen e Peters (1979), podem se acomodar a essas outras ocorrências. A incorporação de novos dados à análise apresentará, certamente, problemas que demandarão alterações no aparato analítico. Esses problemas serão apontados aqui, mas não poderemos aprofundar, nem refinar, a metodologia dos autores neste trabalho.

Acreditamos, no entanto, que isso seja possível em trabalhos a serem desenvolvidos, a partir das observações que serão feitas a seguir durante a tentativa de aplicação dessa metodologia a outros dados.

Julgamos que a análise de Karttunen e Peters (1979) funciona bem em português, para casos como:

(44) O João ama mesmo a MARIA.

Como já foi mencionado anteriormente, o “mesmo” em (44) pode ser interpretado como indicando que há outros indivíduos, relevantes no contexto, que são amados pelo João e que a probabilidade de que o João ame esses outros indivíduos é maior que a probabilidade de que ele ame a Maria. E teríamos para essa sentença, nos termos de Karttunen e Peters (1979), o seguinte:

(45) a. O João ama mesmo a MARIA.

b. FOCO: Maria

c. ESCOPO: João ama x

d. IMPLICATURA EXISTENCIAL: Há outros x contextualmente relevantes além da Maria, tal que João ama x .

e. IMPLICATURA EXISTENCIAL: Para todo x contextualmente relevante além da Maria, a probabilidade de que João ame x é maior que a probabilidade de que João ame a Maria.

Mas, como sabemos, há mais uma possibilidade de leitura para a sentença “João ama mesmo a Maria”:

(46) O João ama MESMO a Maria.

Nesse caso, ao que parece, há em jogo aqui algo que aponta para a intensidade do amor do João pela Maria – o que nos parece disparar uma implicatura escalar –, o que destaca a Maria de um conjunto de indivíduos que o João pode amar menos (ou ainda de indivíduos de quem o João apenas gosta, como apontado por Horn (1969, p. 102) – o que pode ser considerada uma implicatura existencial, nos termos de Karttunen e Peters (1979).

A relação entre a interpretação do “mesmo”, que Ilari et al. (1993) chama informalmente de uso inclusivo do “mesmo”, e essa outra, que o autor chama de uso intensificador²³, é semelhante, ainda que por razões diferentes, à diferença entre a leitura com escopo amplo e a leitura com escopo estreito da sentença (40), da seção anterior. Naquele caso, a possibilidade de alternar o escopo significava que a sentença podia implicar coisas opostas, de um lado, que o livro *Syntactic Structures* era de fácil compreensão e, de outro lado, que o *Syntactic Structures* era um livro difícil de compreender. Se interpretarmos “João ama mesmo a Maria” como em (45), podemos dizer que a Maria está no extremo mais baixo da escala de afeição do João; se, por outro lado, a interpretação for a segunda possibilidade que oferecemos, então a Maria está no extremo mais alto da escala de afeição do João. É possível então relativizar o que Ducrot (1981) diz sobre o efeito do “mesmo” sobre a escala – de acordo com ele, o “mesmo” fixa o argumento no ponto mais alto da escala. Em termos mais gerais, o operador em questão parece localizar o seu foco em um ponto extremo da escala, podendo ser superior ou inferior.

Para a sentença “João ama MESMO a Maria”, teríamos uma formulação da implicatura escalar em termos de intensidade e não de probabilidade como para “João ama mesmo A MARIA”, isto é, não parece adequado dizer que nessa interpretação o “mesmo” aponte para o fato de que é mais provável, relativamente aos demais indivíduos, que o João ame a Maria, mas sim de que o amor do João pela Maria é mais intenso do que pelos outros indivíduos.

Talvez, de acordo com essa nossa intuição, pudéssemos chamar esse uso do “mesmo” de **exclusivo**, já que pode, como veremos mais adiante, excluir os outros indivíduos da relação estabelecida pelo predicado, elegendo um único indivíduo, o foco do operador, como relevante para essa relação – isso já foi apontado, ainda que com outra formulação, na análise de Guimarães (2010), quando o autor afirma que a verificação de coincidência com protótipo exclui do núcleo do predicado instâncias mais marginais, ao contrário da verificação por extensão para instâncias-limite que expandia essa predicação às instâncias marginais. Voltaremos a isso depois, por enquanto, vejamos como ficaria o esquema de Karttunen e Peters (1979) aplicado a (44), com a leitura intensificadora:

(47) a. O João ama MESMO a Maria.

b. FOCO: Maria

c. ESCOPO: João ama x

d. IMPLICATURA EXISTENCIAL: Há outros x contextualmente relevantes além da Maria, tal que João ama x .

e. IMPLICATURA ESCALAR: Para todo x contextualmente relevante além da Maria, a intensidade com a qual João ama x é menor que a intensidade com que João ama a Maria.

O exemplo em (48) dá conta de um contexto que justifica a implicatura existencial que estamos propondo:

(48) O João ama a Paula, mas ele ama MESMO a Maria.

Submetendo a sentença “João ama MESMO a Maria”, em sua leitura “intensificadora”, aos testes que Karttunen e Peters (1979) submetem seus exemplos para confirmar a implicatura convencional associada ao “*even*”, podemos ver que, tal como estão formuladas, apenas a implicatura escalar seria efetivamente convencional. Parece-nos razoável dizer que o “mesmo” na sentença em análise, na interpretação relevante, não interfere nos valores de verdade da sentença, isto é, “João ama MESMO a Maria” e “João ama a Maria” são verdadeiras sob as mesmas condições. Ao proferir a primeira delas, o falante, de fato, se compromete com (47e), tanto

²³ Daqui em diante, passaremos a usar, tão informalmente quanto Ilari et al. (1993), essa nomenclatura para distinguir as interpretações do “mesmo”.

quanto com “João ama a Maria”. Se acontecer de (47e) ser falsa, o falante pode ser repreendido com algo como “É, ele ama a Maria, mas não de forma intensa como você acredita”. Além disso, se algo como (49), com a devida marcação prosódica no “mesmo”, for dito, teríamos uma contradição, o que mostra o caráter convencional da implicatura escalar que estamos propondo para o “mesmo”:

(49) * O João ama MESMO a Maria, mas ele a ama muito pouco.

Esse comportamento é semelhante ao “mesmo” em seu uso inclusivo; se algo como (50) for proferido, o falante estará também entrando em contradição (Karttunen e Peters, 1979, p. 12):

(50) * O João ama mesmo A MARIA, mas ele não ama mais ninguém.

Agora note que é possível, sem cair em contradição, dizer a seguinte coisa:

(51) O João ama MESMO a Maria e ele ama apenas ela.

E este é o motivo da nossa desconfiança de que, nos termos de Karttunen e Peters (1979), apenas implicatura escalar seja uma implicatura convencional associada ao “mesmo” intensificador. A implicatura de que há outros indivíduos relevantes contextualmente – isto é, a implicatura existencial –, tais que o João também ama, pode ser, como vimos acima, cancelada. As implicaturas convencionais se distinguem das implicaturas conversacionais justamente por não serem canceláveis. Repare que é possível que haja outros indivíduos considerados, como no exemplo em (48), mas é preciso que haja uma configuração específica no contexto em que a sentença é proferida. Para que nós saibamos disso, é preciso que a informação de que há outros indivíduos ao lado do foco do “mesmo” seja compartilhada pelos participantes do diálogo.

Por fim, podemos ainda pensar a implicatura existencial não como se referindo à existência de outros indivíduos, mas sim de outros sentimentos possíveis, além de amor, tal que João pudesse ter esse sentimento por Maria. Nos termos de Karttunen e Peters (1979), teríamos, nesse caso, algo como:

(52) a. O João ama MESMO a Maria.

b. FOCO: Maria.

c. ESCOPO: João *P* Maria.

d. IMPLICATURA EXISTENCIAL: Há outros *P* contextualmente relevantes além de *amar*, tal que João *P* Maria.

e. IMPLICATURA ESCALAR: Para todo *P* contextualmente relevante além de *amar*, a expectativa de que João *P* Maria é maior que a expectativa de que João *ame* a Maria.

Nesse sentido, o que temos acima é que existe algum outro sentimento, além de amar, que João poderia ter por Maria e, dentre os sentimentos que João pode ter por Maria, o de amar era o menos esperado. Para tornar ainda mais específica a implicatura existencial, poderíamos dizer que os sentimentos que João poderia ter por Maria são “sentimentos positivos”, uma vez que “odiar”, por exemplo, provavelmente, não faz parte da escala pertinente para essa interpretação.

Dito tudo isso, vemos que seja uma escala de indivíduos possíveis, seja uma escala de predicados possíveis, o “mesmo” parece estabelecer algum tipo de relação escalar nos enunciados em que aparece, tanto no uso adverbial, como nesse último, em PB, que estamos chamando de intensificador.

6 COMENTÁRIOS FINAIS

O principal resultado deste texto é a percepção de que ao “mesmo” estão associados fenômenos completamente distintos que dificultam uma explicação unificada. No entanto, acreditamos ter conseguido congregá-los, através do procedimento proposto por Karttunen e Peters (1979), as principais características apontadas pelas análises anteriores para o modificador. Além disso, é

importante reforçar que alguma noção de escalaridade está sempre presente em todas as análises que exploramos neste texto e é justamente essa noção que pode, de alguma maneira, unificar alguns usos de “mesmo” em PB.

Começamos este texto opondo ao “mesmo” adverbial (invariável quanto ao gênero e ao número) um “mesmo” nominal (que apresenta concordância de gênero e número) e anafórico; como pertencem evidentemente a classes gramaticais distintas, preferimos não confrontarmos mais esta dificuldade. Mas, ao resenhar as análises já propostas, nos deparamos com a possibilidade de “mesmo” apresentar interpretações diferentes se ele estivesse anteposto ou posposto ao SN com o qual ele se combina; além disso, vimos que ele pode tomar escopo sobre constituintes diferentes (numa primeira observação, entre um SN ou um verbo; contudo, não fizemos qualquer teste para saber se ele pode ter escopo sobre outro tipo de sintagma, como sentença, SP, adjetivo ou outro advérbio). Vimos ainda que ele pode ser ora um intensificador (como no exemplo “Eles acordam cedo mesmo”), ora um includor (como em “Mesmo eles acordam cedo”).

Nesse sentido, podemos apontar que um desafio interessante para refinar a descrição e a explicação do funcionamento de “mesmo” é o de procurar recolher critérios para identificar as restrições de ocorrência de cada um desses comportamentos distintos desta palavra. Por exemplo, em “eles acordam cedo mesmo”, a interpretação intensificadora parece dar lugar à interpretação includora quando trocamos a palavra de lugar: a sentença “eles acordam mesmo cedo” não pode mais ser parafraseada por “eles acordam muito cedo”, mas sim por “não se esperava que eles acordassem cedo”.

De qualquer maneira, mesmo considerando vários recursos teóricos disponibilizados pelas teorias semânticas modernas, vemos poucas chances de se conseguir unificar o uso intensificador e o uso inclusivo com o “mesmo” anafórico.

REFERÊNCIAS

- ANSCOMBRE, Jean-Claude. *Même le roi de France est sage. Communications/Le sociologique et le linguistique*, [S.l.], n. 20, 1973.
- CHIERCHIA, Gennaro. *Semântica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- DOWTY, David; WALL, Robert; PETERS, Stanley. *Introduction to Montague Grammar*. Dordrecht: Kluwer, 1981.
- DUCROT, Oswald. *Dire et ne pas dire: principes de Sémantique Linguistique*. Paris: Kluwer, 1972.
- _____. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. São Paulo: Global Editora, 1981.
- FILLMORE, Charles. *Entailment rules in semantic theory*. In: THE OHIO STATE UNIVERSITY. *Project on Linguistic Analysis – Report n. 10*. Columbus: Research Foundation Project in Linguistic Analysis, 1965. p. 59-82.
- GRICE, Paul. *Logic and conversation*. In: DAVIDSON, Donald; HARMAN, Gilbert (Org.). *The Logic of Grammar*. Ann Arbor, Michigan: Dickenson Pub. Co., 1975. p.64-75.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Editora Pontes, 1987.
- GUIMARÃES, Márcio Renato. O focalizador “mesmo”: verificação por coincidência com um protótipo versus verificação por extensão para instâncias-limite. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 02, n. 52, p. 285-296.2010.
- HORN, Laurence. A presuppositional approach to “only” and “even”. In: REGIONAL MEETING, 5., 1969, Chicago. *Proceedings...* Chicago: Chicago Linguistic Society, 1969. p. 98–107.

ILARI, Rodolfo. Sobre os advérbios focalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do português falado II: níveis de análise linguística*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 139-180.

_____. Comentários de Rodolfo Ilari. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 02, n. 52, , p. 309-316, 2010.

ILARI, Rodolfo et al. Considerações sobre a ordem dos advérbios. In: CASTILHO, Ataliba (Org.). *Gramática do português falado I: a ordem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

KARTTUNEN, Lauri; PETERS, Stanley. Conventional implicature. In: OH, Choon-Kyu; DINNEEN, David A. (Org.). *Syntax and Semantics: Presupposition*. New York: Academic Press, 1979, v. 11. p. 1-56.

MORTARI, Cesar. *Introdução à Lógica*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

STALNAKER, Robert. Pragmatic presupposition. In: MUNITZ, M. K.; UNGER, P. K. (Org.). *Semantics and Philosophy*. New York: New York University Press, 1974. p. 197-214.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; BASSO, Renato. *Arquitetura da Conversação: teoria das implicaturas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOGT, Carlos. *O intervalo semântico*. São Paulo: Ática, 1977.

Recebido em 21/06/2016. Aceito em 03/07/2016.

**A FECUNDIDADE
TEÓRICA
DA NOÇÃO
DE RELAÇÃO
NA DELIMITAÇÃO
ENTRE SINCRONIA E DIACRONIA:
UMA ANÁLISE
DE MANUSCRITOS
SAUSSURIANOS**

**LA FECUNDIDAD TEÓRICA DE LA NOCIÓN DE RELACIÓN EN LA DELIMITACIÓN ENTRE
SINCRONÍA Y DIACRONÍA: UN ANÁLISIS DE MANUSCRITOS SAUSSUREANOS**

**THE THEORETICAL FECUNDITY OF THE CONCEPT OF RELATION IN THE DELIMITATION
BETWEEN SYNCHRONY AND DIACHRONY: AN ANALYSIS OF SAUSSURE'S MANUSCRIPTS**

Allana Cristina Moreira Marques*
Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar o lugar teórico ocupado pela noção de relação na delimitação entre sincronia e diacronia operada pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure, a quem se atribui a fundação da Linguística Moderna, em notas manuscritas datadas do fim do século XIX. Para tanto, propomos um exame do manuscrito *Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f.*, presumidamente notas para um livro de Linguística Geral prometido por Saussure em carta a Meillet em 1984, a fim de demonstrarmos a produtividade teórica da noção de relação no processo de elaboração de Saussure e que renderá aos estudos da língua esta distinção fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Relação. Sincronia. Diacronia. Ferdinand de Saussure. Manuscrito.

* Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: lanacrismm@yahoo.com.br.

RESUMEN: Este artículo tiene el objetivo de analizar el lugar teórico ocupado por la noción de relación en la delimitación entre sincronía y diacronía operada por el lingüista suizo Ferdinand de Saussure, considerado como el fundador de la Lingüística Moderna, en notas manuscritas datadas del final del siglo XIX. Para ello, proponemos un estudio del manuscrito *Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f.*, que son notas presuntas para un libro de Lingüística General prometido por Saussure en una carta a Meillet en 1984, con el fin de demostrar la productividad teórica de la noción de relación en el proceso de elaboración de Saussure, lo que ha rendido fundamentos para los estudios de la lengua.

PALABRAS CLAVE: Relación. Sincronía. Diacronía. Ferdinand De Saussure. Manuscrito.

ABSTRACT: This work aims at analyzing the theoretical place occupied by the notion of relation in the distinction between synchrony and diachrony established formulated by the Swiss linguist, Ferdinand de Saussure, who is believed to be the founder of Modern Linguistics, stem from his manuscript notes in the late 19th century. Therefore, we propose an analysis of *Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f.* - presumably notes for the General Linguistics book promised by Saussure in a letter to Meillet in 1984 - in order to demonstrate the theoretical productivity of the relational concept in the Swiss linguist's elaboration, which led language studies to the fundamental distinction between synchrony and diachrony. this fundamental distinction.

KEYWORDS: Relation. Synchrony. Diachronic. Ferdinand de Saussure. Manuscript.

1 INTRODUÇÃO

As reflexões do linguista suíço Ferdinand de Saussure são conhecidas por seus efeitos de mudança no quadro de investigações sobre a língua e marcam o que, posteriormente, se reconheceu como a fundação da Linguística Moderna. É na edição do *Curso de Linguística Geral* (CLG) publicada em 1916 pela editora Payot, em Paris, que se reconhece o marco dessa fundação. Instigante por suas particulares condições de produção, tendo em vista que ela é uma obra póstuma, organizada por discípulos de Saussure, mas com autoria reconhecida como sendo do próprio genebrino, a edição trouxe à tona uma contribuição teórica inédita proposta por Ferdinand de Saussure para o campo do saber linguístico. Há um século de sua publicação, essa edição é ainda alvo de interesse de diversos pesquisadores em todo o mundo.

Todavia, o interesse pelas reflexões do mestre genebrino não cessa por aí. Com a descoberta de inúmeros manuscritos em 1955, 1958, 1967 e, mais recentemente, 1996, o estudo das fontes saussurianas tem ganhado força e espaço entre os estudiosos da linguística. As quase 30 mil folhas manuscritas, grande parte arquivada na Biblioteca de Genebra e parte arquivada na Biblioteca de Harvard, por outro lado, instauram novos desafios para os pesquisadores. A diversidade de conteúdos que perpassam a poesia, a linguística geral, a gramática comparada, as lendas germânicas; o grande número de folhas, por vezes, quase completamente rasuradas; uma escrita pouco linear preenchida por inúmeros incisos; textos abruptamente interrompidos marcados pelo branco; todos esses elementos fazem parte da empreitada que aguarda o pesquisador.

Apesar do exercício árduo de leitura e análise, o exame das fontes manuscritas é imprescindível, não para colocar em questão o que é veiculado pelo CLG – como têm feito alguns autores influenciados pelo pensamento de Bouquet (2000) – a partir do qual a Linguística legou seus principais conceitos, mas sim porque as reflexões em torno dos manuscritos lançam luz sob o processo de elaboração do linguista responsável por uma guinada nos estudos da língua.

Tendo isso em vista, propomos neste trabalho examinar fontes manuscritas de Ferdinand de Saussure, especificamente, o manuscrito nomeado por Robert Godel, seu catalogador, como *Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f.*, possivelmente escrito pelo genebrino entre os anos 1893 e 1894. Para nós, neste documento é possível observar como a noção de relação, tão cara à teoria do valor linguístico, é também amplamente mobilizada na delimitação realizada por Saussure entre sincronia e diacronia.

2 NOTES POUR UN LIVRE SUR LA LINGUISTIQUE GÉNÉRALE 19f.: O MANUSCRITO

O manuscrito *Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f.*, selecionado para análise neste trabalho, faz parte do conjunto de manuscritos agrupados por Robert Godel sob a inscrição Ms. fr. 3951, nomeados por ele *Notes de linguistique*¹ e arquivados na Biblioteca de Genebra. Este documento – doado à Biblioteca somente em 1955, embora já conhecido pelos editores do CLG – é composto por anotações de dois cadernos, um verde, inscrito sob o número 11 do conjunto, e um azul, inscrito sob o número 12. Esses cadernos parecem ter sido catalogados juntos e, portanto, recebido um mesmo nome pela semelhança de seus conteúdos.

Em notas catalográficas do manuscrito, Godel levanta a hipótese de estas² serem notas para o livro prometido por Saussure na afamada carta enviada a Meillet em 1894 – integralmente publicada por Benveniste (1964, p. 88-130) – em que o linguista reclama a insuficiência da terminologia corrente e a necessidade de reformá-la. Anos mais tarde, em seu livro *Les sources manuscrites du Cours de Linguistique Générale*, Godel (1969[1957], p. 36) retoma esta hipótese afirmando que “*Notes pour un livre*[...] talvez seja a ele que[Saussure] faz alusão na carta a Meillet [...]. Todavia, como aponta Benveniste (2005[1966], p. 42), este livro não será jamais escrito.

Além disso, segundo dados da edição crítica de Rudolf Engler (1989[1968]), *Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f.* foi utilizado pelos editores em duas diferentes partes do CLG: i) a natureza do signo linguístico, principalmente no que se refere à Semiologia, tratada neste capítulo, e também na recusa ao entendimento da língua enquanto nomenclatura; ii) o valor linguístico, principalmente no que se refere ao caráter diferencial do signo linguístico. Em nossa análise, daremos ênfase, porém, aos trechos que nos permitem entrever a noção de relação sendo movimentada na delimitação entre sincronia e diacronia.

A noção de relação também é recorrente nas reflexões sobre a sincronia e a diacronia apresentadas na edição do CLG, como se observa, por exemplo, no trecho a seguir:

A Linguística sincrônica se ocupará das **relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que formam sistemas**, tais como são percebidos pela consciência coletiva. *A Linguística diacrônica* estudará, ao contrário, **as relações que unem termos sucessivos percebidos por uma mesma consciência coletiva e que substituem uns aos outros sem formar sistema entre si**. (SAUSSURE, 2012[1970], p. 142, grifos nossos em negrito).

Como se vê, nesta passagem, Saussure diferencia a Linguística sincrônica da Linguística diacrônica, definindo-as a partir do estabelecimento das relações das quais cada uma delas se ocupará, a saber, as relações entre termos coexistentes e as relações entre termos sucessivos, respectivamente. Ainda em outra passagem, vemos novamente a noção de relação sendo mobilizada para teorização desses importantes conceitos:

O *eixo das simultaneidades*, concernentes às **relações entre coisas existentes**, de onde toda intervenção do tempo se exclui e o *eixo das sucessões*, sobre o qual não se pode considerar mais que uma coisa por vez, mas onde estão situadas todas as coisas do primeiro eixo com suas respectivas transformações. (SAUSSURE, 2012[1970], p. 121, grifo nosso em negrito, grifo da edição em itálico).

¹ Neste conjunto de manuscritos, há outro documento nomeado *Notes pour un livre sur la linguistique générale 10f.* Em termos de nomeação, é seu número de folhas que o diferencia do manuscrito por nós selecionado, *Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f.* No trabalho que ora apresentamos, dedicaremos somente à análise deste último, tendo em vista que nele Saussure propõe a distinção entre sincronia e diacronia, mobilizando, para isso, a noção de relação.

² Juntamente com o manuscrito *Notes pour un livre sur la linguistique générale 10f.*

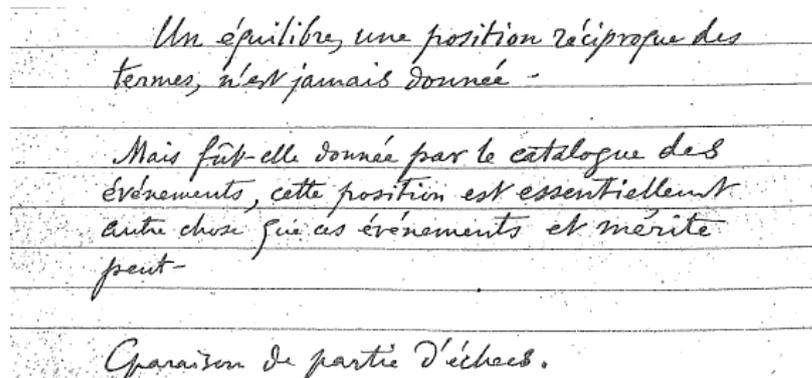
Apesar de já ser possível vislumbrar o lugar ocupado pela noção de relação na escrita da sincronia e da diacronia no CLG, uma análise das notas manuscritas do próprio genebrino se justificaporque ela nos permite observar, de um modo particular, o movimento³ de elaboração teórica realizado por ele em torno desta importante distinção.

Em nosso estudo, quando possível, manteremos a tradução dos trechos selecionados realizada por Salum e Franco nos *Escritos de Linguística geral* (Saussure, 2012[2002]). Todavia, nossa análise se pautará, fundamentalmente, nas próprias folhas manuscritas, uma vez que elas nos dão acesso a importantes elementos da teorização, como rasuras, incisos, brancos etc.

3 AS RELAÇÕES CONSTITUTIVAS DOS ESTADOS E AS RELAÇÕES CONSTITUTIVAS DOS ACONTECIMENTOS

Nas primeiras folhas do caderno verde, isto é, do Manuscrito 11, Saussure afirma que há, em nosso espírito, uma tendência em considerarmos sempre os *acontecimentos*, isto é, uma sequência histórica ou uma sucessão de coisas no tempo, e nos desinteressarmos pelos *estados* no desenvolvimento de qualquer objeto. Segundo ele, embora essa tendência funcione em outras ciências, na Linguística, ela causa desordem. Ele ainda afirma que é fácil ver de onde essa tendência vem: “O acontecimento é a causa do estado e é o que o explica”⁴ (SAUSSURE, 1893-1894, p. 2).

Em um trecho adiante, Saussure dá um passo em direção ao entendimento dos estados enquanto posição recíproca dos termos, mesmo que, em um primeiro momento, ele negue a possibilidade de que uma posição recíproca dos termos seja dada. Vejamos:



Excerto 1 : Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f. Ms. Fr. 3951/11.f. 2.

Un équilibre, une position réciproque des termes, n'est jamais donnée.

Mais fût-elle donnée par le catalogue des événements, cette position est essentiellement autre chose que ces événements et mérite peut-[]

Comparaison de partie d'échecs.⁵

³ Definido nos termos de Silveira (2007).

⁴ Tradução nossa de: “L'événement est la cause de l'état est ce qui l'explique”.

⁵ Um equilíbrio, uma posição recíproca dos termos, não é jamais dada. Mas se ela fosse dada por um catálogo de eventos, essa posição seria essencialmente outra coisa que esses eventos e merece talvez []. Comparação com a partida de xadrez.

Apesar de afirmar, nas primeiras linhas, que uma posição recíproca dos termos não é jamais dada, ele levanta, em seguida, a hipótese de que se ela fosse dada em um catálogo de eventos, por exemplo, ela seria outra coisa diferente de seus eventos e merecia talvez []. O trecho inacabado parece testemunhar a falta de elementos para fazer progredir sua teoria.

Embora a reflexão do trecho apresentado seja de difícil compreensão, não sendo possível depreender dela um sentido claro, Saussure já reconhece que a questão tratada pode ser exemplificada pelo jogo de xadrez, como mostra a última frase do trecho: “Comparaison de partie d’échecs” – analogia comumente utilizada por ele em sua reflexão sobre a língua, em especial, sobre a sincronia, a diacronia e a teoria do valor no CLG. Vejamos como esta analogia aparece no CLG para explicar os fenômenos, posteriormente, entendidos como sincrônicos e diacrônicos:

Numa partida de xadrez, qualquer posição dada tem como característica singular estar libertada de seus antecedentes; é totalmente indiferente que se tenha chegado a ela por um caminho outro; o que acompanhou toda a partida não tem a menor vantagem sobre o curioso que vem espiar o estado do jogo no momento crítico; para descrever a posição, é perfeitamente inútil recordar o que ocorreu dez segundos antes. Tudo isso se aplica igualmente à língua e consagra a distinção radical do diacrônico e do sincrônico (SAUSSURE, 2012[1970], p. 121).

Nas folhas seguintes, Saussure retoma a distinção entre um acontecimento – também designado como “evento” – e um estado. Segundo ele, um evento explica um estado e, por isso, muitas ciências se contentam em explicar a origem de um estado, embora o estado em si não seja para essas ciências motivo de interesse. Contudo, no que tange ao estudo da língua deve-se considerar os estados, uma vez que, segundo ele, é só aos estados que pertence o poder de significar.

Na folha quatro do caderno verde, Saussure tece crítica à não divisão que a Linguística faz de seu objeto, tratando de dois objetos distintos como se fosse um. Ao caracterizar a diferença entre as duas ordens pelas quais um objeto pode ser tomado, Saussure recorre à noção de relação.

Le premier objet qui peut tomber
 sous le ^{nom} ~~nom~~ ^{pris au hasard}
 Soit la forme (EYVW). Il n'y a rien à dire de cette
 forme tant qu'elle n'est mise en rapport avec rien.
 Avec quoi peut-elle être mise en rapport
 qu'on ne l'oppose à rien, que l'on ne désigne
 par ~~le~~ ^{le} second terme avec lequel il y aurait
 à examiner son rapport. ^{Il} Sans doute cette
 vérité préliminaire est déjà ce qui échappe à la
 linguistique ~~tradition~~ de l'école, au même temps
 qu'elle qui
 Avec quoi peut-elle être mise en rapport? Déjà
 parce qu'avec ~~quel~~ ^{quel} Certainement, et quelle
 que soit la nature de ~~ce~~ ^{ce} rapport, avec ~~quel~~ ^{quel}
 qui existait à une autre époque.
 Mais certainement aussi avec ~~quel~~ ^{quel} ~~qui~~
 quel signe à la même époque.

Excerto 2: Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f. Ms. Fr. 3951/11.f. 4.

Le premier objet qui peut frapper

Soit ^{donc une} ~~la~~ forme ^{prise au hasard} εγνω. Il n'y a rien à dire de cette

forme tant ~~qu'elle n'est mise en rapport avec rien.~~

~~Avec quoi peut elle être mise en rapport~~

~~qu'on ne l'oppose à rien, que l'on ne désigne~~

~~pas^[x] le second terme avec lequel il y aurait~~

~~à examiner son rapport. Sans doute cette~~

~~vérité préliminaire est déjà ce qui échappe à la~~

~~linguistique tradition de l'école, en même temps~~

~~qu'elle qui-[]~~

~~Avec qui peut-elle être mise en rapport? [x]~~

~~par ex. avec egnôt. Certainement, et quelle~~

~~que soit le nautre de ^{ce premier} rapport, avec egnôt~~

~~que existait à une autre époque.~~

~~Mais certainement aussi avec egnôn^{qui}~~

~~lequel règne à la même époque. ⁶~~

As rasuras em torno do termo relação, nesse fragmento, demonstram que Saussure parecia certo de que era preciso falar de relação, todavia, ele parece oscilar a respeito do lugar que ele deve dar à relação no desenho da língua. As primeiras linhas do excerto anterior atestam que, para Saussure, não há nada o que dizer de uma forma enquanto ela não for colocada em relação a alguma coisa - ele rasura relação e substitui por oposição, especificando qual tipo de relação deverá ser estabelecida entre as formas, não de igualdade ou complementaridade, por exemplo, mas sim de oposição. O termo relação retorna agora na afirmação de que é a relação entre um elemento e outro que deverá ser examinada. Ele se questiona: com o que se pode colocar a forma εγνω em relação? Para ele, essa forma pode ser colocada em relação com um termo que existia em outra época ou com um termo que reina na mesma época em que a forma em questão. Assim, tomando como exemplo o termo egnôt, tradução do grego εγνω, há dois modos de relacioná-lo, o primeiro com um termo de outra época e o segundo como um termo de sua mesma época.

Em um trecho bastante rasurado que se segue, no qual nota-se um intenso trabalho de elaboração, Saussure trata de modo mais específico sobre a natureza dessas relações que se estabelecem entre os termos.

⁶ O primeiro objeto que pode chamar atenção: Seja, então, uma forma ^{tomada ao acaso} εγνω. Não há nada a dizer dessa forma enquanto ~~ela não é colocada em relação com nada.~~ ~~Com o que ela pode ser colocada em relação~~ ela não for oposta a nada, enquanto não se designar ^o segundo termo, com o qual ele terá sua relação examinada. ~~Sem dúvida essa verdade preliminar escapa a escola tradicional linguística, ao mesmo tempo que ela []~~ Com o que ela pode ser posta em relação? ~~[x] por exemplo com egnôt.~~ Certamente, e seja qual for a natureza ^{dessa primeira} relação, com egnôt, que existia numa outra época. Mas certamente também com egnôn, ~~que~~ ^o qual reina na mesma época.

On sent vaguement qu'ils sont différents. [x] de là

Consider^{ons} maintenant la nature de ces deux rapports. [x] Nous ne demandons pas à la linguistique de définir [x] d'abord le second, pour marquer ensuite la différence avec le premier, ce serait le chaos pur; mais facilitons les choses en posant la question [x] plus simple que est le premier sur le terrain qui [x] est le plus familier à la linguistique en demandant ce qui caractérise la rapport d'abord le premier egnōt : egnō. Elle nous dira que c'est le fait d'être phonétique, ou d'être relatif aux sons, pendant que l'autre rapport (egnō : egnōn) n'est pas phonétique pas relatif aux sons, mais à quelque chose qu'elle ne sait pas très bien comment définir, qui d'ailleurs

Comme par défini par fixer le rapport (S.V.P.)

Excerto 3 : Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f. Ms. Fr. 3951/11.f. 4.

On sent qu'ils sont différents [x] de là

Consider^{ons} maintenant la nature de ces deux rapports. [x] Nous ne demandons pas à la linguistique vaguement de définir [x] d'abord le second, pour marquer ensuite la différence avec le premier, ce serait le chaos pur mais facilitons les choses en posant la question [x] plus simple que est le premier sur le terrain qui [x] est le plus familier à la linguistique en demandant ce qui caractérise la rapport d'abord le premier egnōt : egnō. Elle nous dira que c'est le fait d'être phonétique, ou d'être relatif aux sons, pendant que l'autre rapport (egnō : egnōn) n'est pas phonétique pas relatif aux sons, mais à quelque chose qu'elle ne sait pas très bien d'ailleurs comment définir [...]

T.S.V.P

~~ou bien sémantique~~
serait comme qui dirait grammatical, ou bien morphologique (sans la sémantique)

Excerto 4 : Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f. Ms. Fr. 3951/11.f. 5.

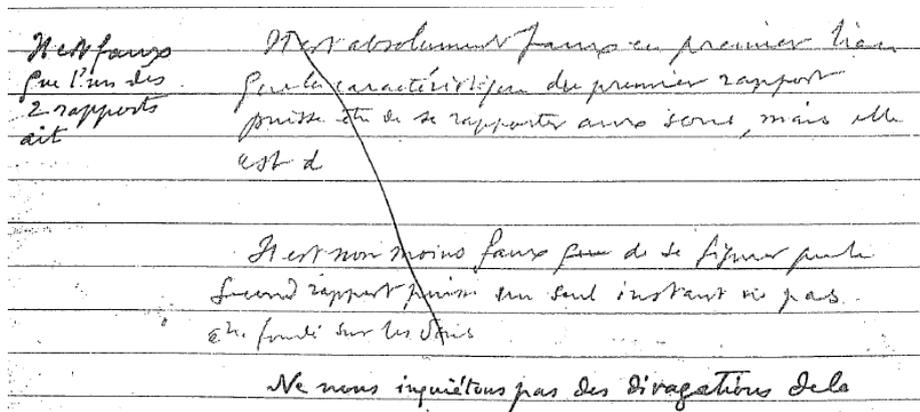
[x] ou bien sémantique
serait comme qui dirait grammatical, ou bien morphologique [x] [...]⁸

⁷ Consideremos agora a natureza dessas duas relações. Sente-se que elas são diferentes. [x] Não pedimos à linguística que defina, primeiro o segundo, nem que comece por fixar [x] as ligações comece por definir em seguida a segunda para definir, a partir daí, a diferença com a primeira, isso seria o puro caos. Mas facilitamos as coisas colocando a questão [x] mais simples que a primeira num terreno que é mais familiar à linguística, perguntando o que caracteriza a ligação, em primeiro lugar, egnōt: egnō. Ela nos dirá que é o fato de ser fonética ou de ser relativa aos sons, enquanto a outra relação (egnō: egnōn) não é fonética nem relativa aos sons, mas a alguma coisa que ela não sabe muito bem de qualquer maneira como definir [...].

⁸ [...] que seria mais ou menos gramatical ou morfológica [x] ou também sémantica [...].

Uma primeira leitura do excerto 3, que tem continuidade no excerto 4, nos chama a atenção para a quantidade de incisões e rasuras dessa folha. Eles ratificam um movimento em direção à elaboração sobre as relações estabelecidas entre os termos de uma mesma época e as relações entre os termos de épocas distintas, mesmo que neste fragmento o que difere essas ordens de relações permaneça ainda inacabado. Ele se questiona: o que caracteriza a relação *egnōt :egnō*? Para ele, a relação é de ordem fonética ou relativa aos sons, enquanto a relação *egnō :egnōn* é gramatical ou morfológica. Ele hesita. Afirma em trechos seguintes que essa última ordem de relações pode ser também de ordem fonética e semântica. Em seguida, ele elimina a possibilidade de que elas sejam de ordem semântica a partir de uma rasura. Embora a questão das ordens de relações da língua não pareça resolvida nos excertos anteriores, é possível observar uma distinção, mesmo que em percurso, entre as relações posteriormente denominadas sincrônicas, que dizem respeito às relações de uma mesma época, e as relações denominadas diacrônicas, que se estabelecem entre termos de épocas distintas.

Em um trecho da página seguinte, Saussure ainda oscila frente às diferentes ordens de relações da língua, procurando defini-las. Mais de uma vez ele tenta elaborar algo sobre elas, mas desta o fez sem sucesso. A falta de sucesso faz com que ele decida não se inquietar com essas “divagações”. Vejamos.



Excerto 5 : Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f. Ms. Fr. 3951/11.f. 5.

Il est faux
que lien des
2 rapports
ait[]

~~Il est absolument faux en premier lieu
que la caractéristique du premier rapport
puisse être de se rapporter aux sons, mais elle
est d[]~~

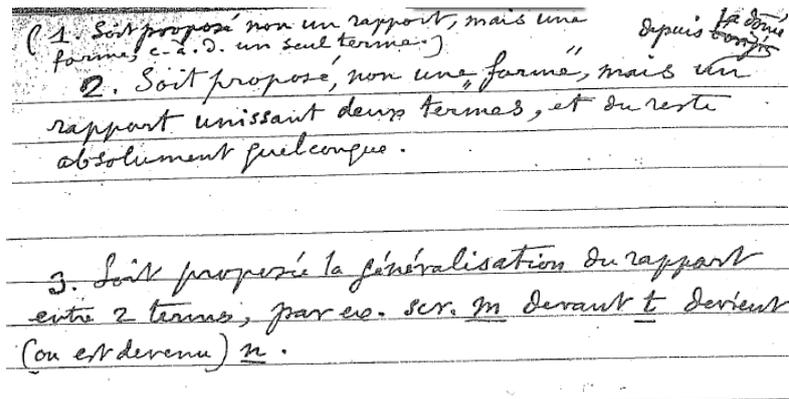
Il est non moins faux [x] de se figurer que le
second rapport puisse un seul instant ne pas
être fondé sur les sons
Ne nous inquiétons pas des divagations de la[]⁹

É interessante observar que nesse ensaio de teorização Saussure procura definir a diferença entre as ordens de relação da língua a partir do som, afirmando que é falso admitir que a primeira relação (acreditamos ser aquelas estabelecidas entre os elementos de uma mesma época) pudesse se reportar aos sons, bem como admitir em um único instante que a segunda relação (acreditamos ser aquelas estabelecidas entre os elementos de épocas distintas) não se reporta aos sons. Como vimos anteriormente, para ele, as relações no tempo são de ordem fonética, o que o leva a pensar, neste momento, que são relações estabelecidas a partir dos sons.

⁹ É falso que a ligação das duas relações tem[]. É absolutamente falso em primeiro lugar que a caracterização da primeira relação poderia ser relacionar aos sons, mas ela é d[]. Não é menos falso [x] acreditar que a segunda relação não poderia ser em um só instante fundada sobre os sons. Não nos inquietemos com as divagações da [].

Todavia, essas reflexões, ou divagações como ele as denomina, parecem inquietantes. A inquietude de Saussure pode ser causada pela impossibilidade de continuar, impossibilidade marcada pelos brancos [] desse fragmento quase que completamente rasurado.

Na parte esquerda da folha sete desse manuscrito, Saussure continua a tematizar sobre as relações, agora associando as noções de relação e forma. Todavia, o sentido dessas explicitações é quase perdido, tendo em vista, principalmente, o distanciamento nas folhas do manuscrito entre essas reflexões e as reflexões que as antecederam. Vejamos no fragmento abaixo:



Excerto 6 : Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f. Ms. Fr. 3951/11.f. 5.

(1. Soit proposé non un rapport, mais une

forme, c'est-à-dire un seul terme.)

2. Soit proposé non une forme, mais un ^{depuis [x] formée [x]}

rapport unissant deux termes, et du reste

absolument quelconque.

3. Soit proposé la généralisation du rapport

entre 2 termes, par ex. sanscrit m devant t devient

(ou est devenu) n.¹⁰

Saussure propõe três pontos. No primeiro, que se considere não uma relação, mas uma forma e, nesse sentido, um só termo. No segundo ponto, ele propõe não uma forma, mas uma relação entre dois termos, que resultará em qualquer uma. E, no ponto três, uma generalização da relação entre os dois termos. Apesar de não ser possível estabelecer um sentido completo desse fragmento, levando em conta que não há indícios da razão por que Saussure propõe estes três pontos, é possível observar um encaminhamento à elaboração da noção de relação nessa teoria. Nesse fragmento, a noção de relação está bastante próxima do modo como ela é tomada em outros momentos da reflexão saussuriana, tal como na elaboração da teoria do valor.

101. Que seja proposta não uma relação, mas uma forma, isto é, um só termo. 2. Que seja proposta não uma forma, mas ^{depois [x] feita [x]} uma relação que ligue dois termos, podendo, de resto, ser qualquer uma. 3. Que seja proposta a generalização da relação entre dois termos, por exemplo: em sânscrito, m antes de t se transforma (ou se transformou) em n.

Index ^{†††}

DIACRONIQUE. – Est opposé à synchronique ou idiosynchrone. Pourquoy équivalent de phonétique.

(FAIT). V. phénomène.

CONVENTIONNEL (signe). – V. tout le chapitre Sémiologie.

En quel sens tous les signes linguistiques sont conventionnels, contrairement à certaines idées du linguiste. En quel sens aucun n'est conventionnel, contrairement à d'autres idées qu'on trouve chez les philosophes.

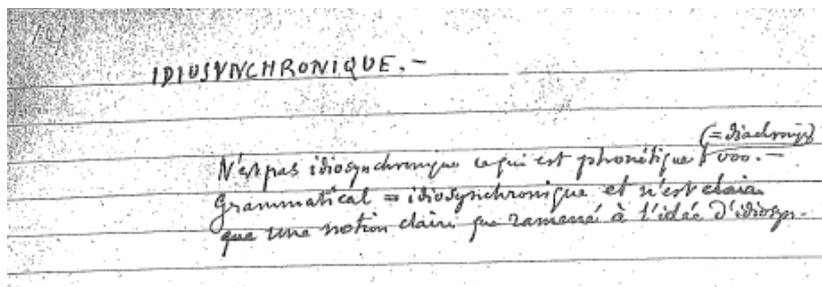
Se trouve
n'être
et absurdité

LOI. ~~Offr~~ N'est pas définissable, représentant de le principe à moins de distinguer les deux choses que deux choses ^{ce non [x] représentent}. N'est ^{un mot, un terme} applicable avec justesse que dans le cas [x] où n'existe rien d'obligatoire (lois idiosynchronique p. 000. – [x] Nécessité ridicule où on se [x] de ^{presque égales à} désigner ainsi la formule d'un événement (lois diachroniques).

(Il n'y a' aucun moment où le genèse differe caracté-
-re [x] de la vie du langage, et indifférence et l'essentiel est d'avoir compris la vie
ORIGINE DU LANGUAGE. – Inanité de la question pour qui prend une juste idée de ce qu'est un système sémiologique et de ses conditions de vie, avant de considérer ses conditions de genèse. p. 000.

PHÉNOMÈNE. Devrait être entendu aussi bien d'un état que de l'événement qui en est la cause (l'un et l'autre étant dans son ordre un phénomène). Sera perpétuellement entendu de l'événement seul, ou bien converti en une notion [x] ^{hybride} inadmissible. ~~De sorte~~ La mot de fait reste ^{l'unique} la seule ressource de qui veut désigner [x] à la fois les faits statiques et diachroniques, sans [x] donner à croire ^{comme} part le mot de phénomène qu'il pense ^{plus} spécialement à ces derniers. ¹²

TSVP.



Excerto 8 : Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f. Ms. Fr. 3951/11.f. 8.

¹² ÍNDICE. ^{†††}DIACRÔNICO. – É oposto a sincrónico ou idiosincrónico. Por que equivalente a fonético. (FATO). Ver fenômeno. CONVENCIONAL (signo). - Ver todo o capítulo de Semiologia. Em que sentido todos os signos linguísticos são convencionais, contrairement a certas ideias do linguista. Em que sentido nenhum é convencional, contrairement a outras ideias que se encontra entre filósofos. LEI. ~~Offr~~. Não é definível, representante do princípio a menos que se distingam as duas coisas duas coisas que esse nome representa. 000. Não é. Não se trata de ser ^{uma palavra, um termo} aplicável com precisão, senão no caso [x] em que nada existe de obrigatório (leis idiosincrônicas), p. 000. – [x] Necessidade ridícula onde absurdo quase iguais para designar assim a fórmula de um acontecimento (leis diacrônicas). ORIGEM DA LINGUAGEM. Em momento algum a gênese difere caracteristicamente [x] da vida da linguagem, e indiferença e o essencial é ter compreendido a vida. Inanidade da questão para quem tem uma ideia justa do que é um sistema semiológico e de suas condições de vida, antes de considerar suas condições de gênese, p. 000. FENÔMENO. Deveria ser entendido tanto como um estado quanto como acontecimento que é a sua causa (um e outro sendo, em sua ordem, um fenômeno). 000. Será perpetuamente entendido só como acontecimento ou então convertido em uma noção [x] ^{híbrida} inadmissível. 000. ~~De sorte~~ A palavra fato acaba sendo o único recurso para quem quer designar [x], ao mesmo tempo, os fatos estáticos e diacrônicos, sem [x] dar a impressão, ^{como} na palavra fenômeno, que pensa ^{mais} especialmente nestes últimos. 000.

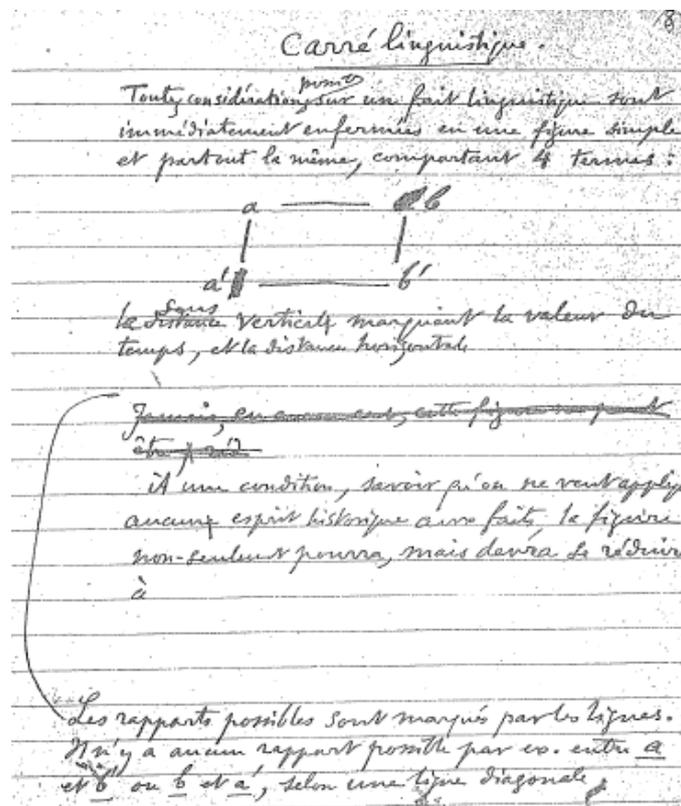
IDIOSYNCHRONIQUE. –

N'est pas idiosynchrone ce qui est phonétique (= diachronique). ooo.
Gramatical = idiosynchrone, et n'est ~~clair~~
que une notion claire que ramené à l'idée d'idiosynchrone.¹³

É importante observarmos nesse índice alguns aspectos de ordem formal. Nele, Saussure utiliza, por vezes, o seguinte símbolo “ooo”. Em duas dessas vezes, esse símbolo é acompanhado pela abreviação de página, isto é, “p.”, o que nos sugere que “ooo” represente para Saussure as páginas nas quais os conceitos definidos no índice seriam tratados, uma vez que esse símbolo aparece em cada uma das noções definidas. Além disso, o fato de Saussure elaborar um índice demonstra uma preocupação pedagógica em esclarecer ou definir noções, o que nos leva a reafirmar a hipótese levantada por Godel (1969[1957]).

Ademais, nota-se que, em seu índice, a terminologia de Saussure titubeia entre “sincrônico”, “idiosincrônico” ou “estático”, na definição por negação de “diacrônico” que, por sua vez, é definido como fonético. “Fato” é entendido como sinônimo de “fenômeno”, que pode ser de ordem estática ou diacrônica. Bem se vê na definição do que é “fenômeno”, a preocupação de Saussure quanto à terminologia, quando ele procura explicitar por que uma palavra é mais adequada que outra no estudo da linguagem.

Adiante, em folhas seguintes do manuscrito em análise, Saussure intitula uma nova seção como “Quadro linguístico”. Nela, a partir de uma esquematização, Saussure procura diferenciar as relações estabelecidas entre os fatos linguísticos de uma mesma época, daquelas estabelecidas entre os mesmos termos com alterações sofridas em função do tempo. Vejamos na passagem abaixo, em que Saussure mais uma vez se mostra bastante pedagógico na explicação de suas reflexões sobre a língua.

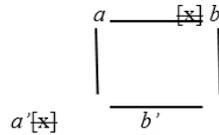


Excerto 9 : Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f. Ms. Fr. 3951/11.f. 8.

¹³ IDIOSSINCRÔNICO. Não é idiosincrônico o que é fonético (diacrônico). ooo. – Gramatical = idiosincrônico, uma noção que só é clara quando remete à ideia de idiosincrônico.

Carré linguistique

Toutes considérations possibles sur un fait linguistique sont immédiatement enfermées en une figure simple et partout la même, comportant 4 termes :



La distance^{sens} vertical marquant la valeur du temps, et la distance horizontale []

Jamais, en [x], cette figure [x]

être [x]

À une condition, savoir qu'on ne veut appliquer aucun esprit historique aux faits, la figure non-seulement pourra, mais devra se réduire à []

Les rapports possibles sont marqués par les lignes.

Il n'y a aucun rapport possible par exemple entre a et b' ou b et a', selon une ligne diagonale.¹⁴

Nesse fragmento, Saussure esquematiza as possíveis relações que um fato linguístico estabelece, a partir de uma figura que comporta quatro termos. Ele propõe que as linhas verticais marcam o valor do tempo, estabelecendo relações entre o termo *a* e o termo *a'*. Trata-se, então, de um mesmo elemento alterado pelo tempo. Mas ele não conclui o que marcam as linhas horizontais que representam as relações estabelecidas entre os elementos *a* e *b*. Como é possível observar na quinta linha do excerto anterior, há um branco []. Seriam elas representantes das relações sincrônicas, uma vez que ele já havia tematizado sobre essas relações nas folhas anteriores do manuscrito, apontando que, ao contrário das relações no tempo, há as relações entre os termos de uma mesma época? Adiante, nas últimas três linhas do trecho, ele afirma que as relações dos fatos deverão se reduzir às relações representadas por [] e aqui há outro branco. Rudolf Engler (1989[1968], p. 28) sugere para esse branco o complemento (*a – b*) representante das relações entre os termos da língua de uma mesma época. Isso porque, embora Saussure não o tenha definido, neste momento, esse complemento pode ser recuperado em outras partes do manuscrito ou em outros momentos de sua teorização. Considerando esse possível complemento, é possível observar que, já neste momento de sua teorização, Saussure propõe que não são as relações no tempo que constituem os fatos linguísticos, mas as relações entre os termos de uma mesma época.

Conquanto Engler tenha nos sugerido um complemento para o branco acima, a nosso ver, facilmente recuperável, uma vez que Saussure já havia tematizado sobre as diferentes ordens de relações, concordamos com Silveira (2011, p.54) que “[...] enxertar sentido nesses espaços [nos brancos] equivale a retirar a sua importância”. Isso porque, com base na reflexão da autora, o não sentido assinalado pela natureza fragmentada e ausência de unidade dos manuscritos também podem ser interessantes na apreensão do movimento de escrita realizado por Saussure. Para a autora, é preciso reconhecer o estatuto das rasuras, dos incisos, dos brancos neste movimento e, em consonância com o que é dito por Normand, é preciso debruçar-se sobre eles, de “[...] onde advém por vezes um salto de Saussure no insuspeitável, um receio diante de sua própria ousadia [...]” (NORMAND apud SILVEIRA, 2011, p. 53).

Ainda no excerto anterior, observamos também que Saussure ressalta a impossibilidade de relações marcadas por linhas diagonais imaginárias, isto é, entre *a* e *b'* ou entre *b* e *a'*. A partir do trecho em questão é possível observar como Saussure coloca os elementos em relações, distinguindo as relações no tempo da outra ordem de relação, ainda não totalmente definida neste excerto, o que nos dá vista ao processo de teorização sobre a diacronia e a sincronia, desde então caracterizadas pela noção de relação.

¹⁴ Quadro linguístico. Todas as considerações possíveis sobre um fato linguístico são imediatamente encerradas numa figura simples e, em toda a parte, igual, que compreende quatro termos: A distância^{sentido} vertical marca o valor do tempo e a distância horizontal []. Jamais em [x] essa figura [x] é [x] Com uma condição, saber que não se quer aplicar nenhum espírito histórico aos fatos, a figura não apenas poderá, mas deverá ser reduzir a a ____ *b*. As relações possíveis são marcadas pelas linhas. Não há relação possível, por exemplo, entre *a* e *b'* ou *b* e *a'*, segundo uma linha diagonal.

Nous avons ^{que} ~~quatre~~ 4 principes:

Le premier à ~~quel~~ il faut distinguer l'événement de l'état.

Le second qu'il faut les opposer, non par ex. subordonner l'un à l'autre.

Le troisième qu'il faut les opposer ^{separar ; cela en autre} d'une ~~bonne~~ manière tellement absolue que la seule question qui reste est de savoir []

Le quatrième enfin que toute sorte de distinction qui ne commencerait pas par elle-même est nulle et non venu absolument quel que soit notre désir de ne pas procéder par ce genre d'apophtegmes absolus qui nous déplaît intimement, mais qu'il faut []

Le quatrième enfin que toute autre façon de classer est vaine jusqu'à un degré dont rien ne peut donner l'idée. Est absolument nulle par avance toute []

Excerto 10 : Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f. Ms. Fr. 3951/11.f. 9.

Nous n'avons ^{que} quatre principes :

Le premier [x] qu'il faut distinguer l'événement de l'état.

Le second qu'il faut opposer, ou par exemple subordonner l'un à l'autre.

Le troisième qu'il faut les opposer ^{separar ; cela en autre} d'une bonne manière tellement absolue que la seule question qui reste est de savoir [] Le quatrième enfin que toute sorte de distinction qui ne commencerait pas elle-même par celle-là est nulle et non venu absolument quel que soit notre désir de ne pas procéder par ce genre d'apophtegmes absolus qui nous déplaît intimement, mais qu'il faut []

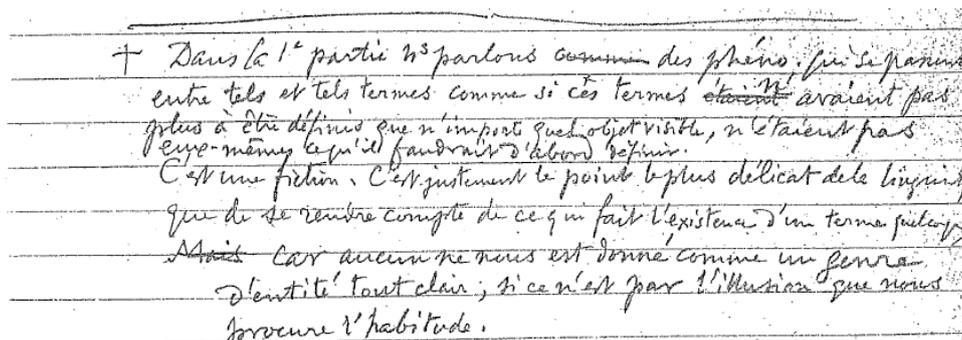
Le quatrième enfin que toute autre façon de classer est vaine jusqu'à un degré dont rien ne peut donner l'idée. Est absolument nulle par avance toute []¹⁵

Os princípios elaborados na passagem acima fazem referência ao quadro linguístico proposto anteriormente. Como se vê, o primeiro princípio estabelece a necessidade de distinguir o acontecimento do estado, posteriormente denominados fato diacrônico e fato sincrônico. O segundo estabelece a necessidade de colocá-los numa relação de oposição e de subordinação. O terceiro estabelece a necessidade de separá-los. E o quarto princípio, incompleto em sua elaboração, estabelece a inutilidade de outro modo de classificação do acontecimento e do estado, invalidando outro tipo de classificação que não seja pela distinção, oposição, subordinação e separação. Neste momento da teorização do genebrino, a distinção, a oposição, a subordinação e a

¹⁵ Nós temos apenas quatro princípios: O primeiro [x], que é preciso distinguir o acontecimento do estado. O segundo, que é preciso opô-los, por exemplo, subordinar um ao outro. O terceiro, que é preciso opô-los ^{separá-los}, e de uma essa maneira a tal ponto absoluta que a única questão que resta é saber []. O quarto, finalmente, que toda sorte de distinção que não começa por si só, que seja nula e não vazia absolutamente, que é o nosso desejo de não prosseguir com este tipo de apophtegmes absolutos que nos desagradam intimamente, mas é preciso [] O quarto, que qualquer outra maneira de classificar é inútil a um grau de que nem se tem ideia. É absolutamente nula, de antemão, toda [].

separação caracterizam a relação entre um acontecimento e um estado. Todavia, ao longo da teorização saussuriana, esses princípios epistêmicos ou metodológicos apontados por ele passarão a qualificar a relação estabelecida entre os elementos de um acontecimento ou fato sincrônico, como se vê nas reflexões do CLG.

Adiante, na primeira página do Manuscrito 12, Saussure trata ainda da distinção entre os fatos estáticos e os fatos diacrônicos. Ele ressalta que, embora tivesse tratado anteriormente dos fenômenos que ocorrem entre os termos, era antes preciso definir os próprios termos desde o início. Vejamos:



Excerto 11 : Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f. Ms. Fr. 3951/12.f. I.

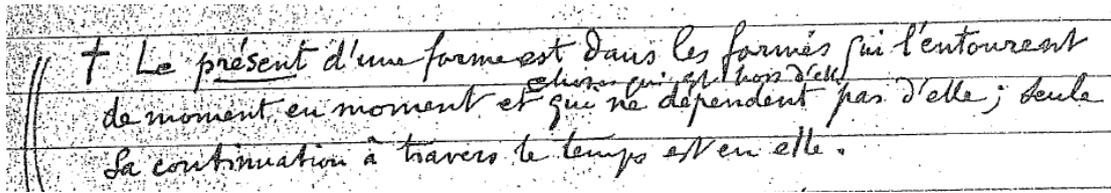
+ Dans la 1^{re} partie nous parlons des phénomènes, qui se passent entre tels et tels termes comme si ces termes ~~étaient~~ avaient pas plus à être définis que n'importe quel objet visible, n'étaient pas eux-mêmes ce qu'il faudrait d'abord définir.

C'est une fiction. C'est justement le point le plus délicat de la linguistique que de se rendre compte de ce qui fait l'existence d'un terme quelconque, Mais car aucun ne nous est donné comme un genre d'identité tout clair, si ce n'est par l'illusion que nous procure l'habitude.¹⁶

No Excerto 11, Saussure afirma que, até então, havia tratado dos fenômenos que se passam entre os termos, isto é, as relações estabelecidas entre eles, como vimos, as relações linguístico-sincrônicas, que se distingue das extralinguísticas e das diacrônicas. Todavia, para o linguista, era preciso, antes, definir os próprios termos. Em outras palavras, antes mesmo de definir o modo como as unidades linguísticas¹⁷ operam, isto é, por relações, era preciso defini-las. Para Saussure, a definição dos termos ou entidades é o ponto mais delicado da Linguística, tendo em vista a dificuldade de se estabelecer o que define a existência de um termo qualquer. Essa questão, porém, parece ganhar luz em um excerto que se segue, em que Saussure define que o presente de uma forma está nas formas que a rodeia.

¹⁶ + Na primeira parte, nós falamos de fenômenos que se passam entre tais e tais termos, como se esses termos ~~fossem~~^{não} tivessem que ser definidos, como um objeto visível qualquer, não sendo, eles mesmos, aquilo que era preciso definir de início. Isso é uma ficção. Esse é, justamente, o ponto mais delicado da linguística, entender o que constitui a existência de um termo qualquer, pois nenhum nos é dado como um gênero de entidade muito claro; a não ser pela ilusão que proporciona o hábito.

¹⁷ Embora Saussure utilize a palavra “termo” e não “unidade” parece claro que a discussão gira em torno da delimitação da unidade linguística.



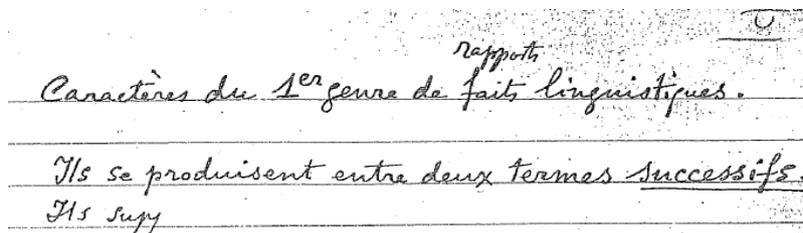
+ Le présent d'une forme est dans les formes qui l'entourent de moment en moment et qui ne dépendent pas d'elle; seule la continuation à travers le temps est en elle.

Excerto 12: Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f. Ms. Fr. 3951/12.f. III.

+ Le présent d'une forme est dans les formes qui l'entourent de moment en moment ^{choses qui son hors d'elles} est qui ne dépendent pas d'elle; seule la continuation à travers le temp est en elle.¹⁸

Como se vê, mesmo que Saussure reclame o fato de ter tratado anteriormente das relações entre as formas e não definido-as primeiro, a definição que ele dá à forma abrange também as relações entre elas. Nota-se, então, a teoria do valor linguístico ou a própria definição do signo linguístico ganhando forma, uma vez que ele será entendido a partir de suas relações com os demais signos da língua e não mais em si mesmo.

A questão da relação neste manuscrito ainda apresenta outra ocorrência importante. Em um trecho seguinte, Saussure se propõe a falar das características do primeiro gênero de fatos linguísticos. Mas ao mencionar o termo “fatos linguísticos” Saussure adere um inciso com o termo relações. Vejamos o trecho em questão.



Caractères du 1^{er} genre de ^{rappports} faits linguistiques.
Ils se produisent entre deux termes successifs.
Ils sup'

Excerto 13: Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f. Ms. Fr. 3951/12.f. IV.

Caractères du 1^{er} genre de ^{rappports} fait linguistiques.

Ils se produisent entre deux termes successifs.

Ils sup []¹⁹

Neste último trecho selecionado para análise, observamos que – embora incompleto, pois termina com o um branco [] – ao tratar do fato linguístico, Saussure adicionaa noção de relação. Bem se vê que ele não substitui “fatos” por “relações”. Caso contrário, haveria uma rasura no termo “fatos”. Todavia, ele coloca esses termos associados, nos dando vistas a uma reflexão fortemente veiculada pelo CLG, a de que os fatos linguísticos são definidos inteiramente por suas relações. Além disso, observamos, nesse breve excerto, outros elementos da reflexão que aparecem no CLG na distinção entre Linguística Estática e Linguística Evolutiva, sobretudo, no que tange à última. Segundo Saussure, as relações/fatos linguísticos característicos do primeiro tipo ou gênero se produzem entre termos sucessivos, nas palavras do CLG, no “eixo das sucessões” (SAUSSURE, 2012[1970], p. 121) que diz respeito ao eixo das relações no tempo ou dos fenômenos da evolução.

¹⁸ O présente de uma forma está nas formas que a cercam a cada momento ^{coisas que estão fora dela} e que não dependem dela; nela está apenas a sua continuidade no tempo.

¹⁹ Características do primeiro gênero de fatos ^{relações} linguísticos. Eles se produzem entre dois termos successifs. Eles sup[].

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a partir da análise do manuscrito saussuriano selecionado, *Notes pour un livre sur lalinguistique générale 19f.*, verificamos que a noção de relação aparece em diferentes momentos de teorização deste documento. Nesse manuscrito, a noção de relação é movimentada em função do conteúdo elaborado – isto é, das relações em épocas distintas, denominadas por Saussure como diacrônicas, e das relações em uma mesma época, nomeadas por ele como idiossincrônicas – e parece ocupar lugar de destaque na produção teórica de ambos os conceitos.

Não podemos deixar de notar que, embora as noções saussurianas, mais tarde conhecidas com a publicação do CLG, apareçam nesse documento de maneira bastante rudimentar, a nosso ver, ainda nos primórdios de suas elaborações, já neste momento de teorização a noção de relação é amplamente movimentada pelo linguista genebrino, nos dando vista à centralidade dessa noção para o pensamento saussuriano. Como pudemos ver, em análise às notas autógrafas do mestre, não há o que dizer sobre um fato linguístico enquanto ele não for colocado em relação.

Isso nos permite afirmar com precisão que, para além da teoria do valor – a qual sistematiza o funcionamento das relações no mecanismo linguístico – a noção de relação é imprescindível para a fundamental distinção estabelecida por Saussure entre sincronia e diacronia.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, E. Lettres de Ferdinand de Saussure à Antoine Meillet. In: *Cahier Ferdinand de Saussure*, Revue suisse de linguistique générale, n. 12, p. 89-130. Genève: LibrairieDroz, 1964.

_____. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5 ed.. Campinas: Pontes Editores, 2005 [1966].

BOUQUET, S. *Introdução à leitura de Saussure*. Tradução de Carlos A. L. Salum e Ana Lúcia Franco. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2004 [2000].

DE MAURO, T. Notes. In: *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparé par Tullio de Mauro. Paris: Payot, 1973.

GODEL, R. *Les sources manuscrites du Cours de Linguistique Générale de F. De Saussure*. Genève, Librairie Droz, 1969[1957].

SAUSSURE, F de. Notes pour un livre sur la linguistique générale 19f. In: *Papiers Ferdinand de Saussure*, 3951: Notes de Linguistique Générale. Bibliothèque de Genève, 1893-1894. (Manuscritos 11 e 12).

_____. *Cours de linguistique générale*. Edição crítica de R. Engler. (Tome 1 e 2). França, Wiesbade: Otto Harrassowitz, 1989[1968] e 1990[1974].

_____. *Curso de linguística geral*. In: BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert (Org.). Trad. De A. Chelini; J. P. Paes e I. Bliksten. 34 ed. São Paulo: Cultrix, 2012[1970].

_____. *Escritos de Linguística Geral*. In: BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucio Franco. São Paulo: Editora Cultrix, 2012[2002].

SILVEIRA, E. *As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. O estatuto da rasura nos manuscritos saussurianos. In: SILVEIRA, E. (Org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 47-55.

Recebido em 04/10/2016. Aceito em 23/11/2016.

A RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO EM COMPREENSÃO LEITORA E FATORES SOCIOECONÔMICOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO SUL DO BRASIL

LA RELACIÓN ENTRE DESEMPEÑO EN COMPRENSIÓN LECTORA Y FACTORES
SOCIOECONÓMICOS EN ESCUELAS PÚBLICAS DEL SUR DE BRASIL

THE RELATIONSHIP BETWEEN READING COMPREHENSION PERFORMANCE AND
SOCIOECONOMIC FACTORS IN SOUTHERN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS

Lucilene Bender de Sousa*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Lilian Cristine Hübner**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de investigar a relação entre desempenho em compreensão leitora e fatores sociais e econômicos: escolaridade parental, renda familiar e investimento em leitura. Participaram do estudo 49 bons leitores (BL) e 37 leitores com dificuldades de compreensão leitora (LDC) cursando a 8ª série¹ do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Santa Cruz do Sul, localizado no sul do Brasil. Os dados revelaram que a escolaridade dos pais é mais relevante do que renda familiar quando relacionada ao desempenho em compreensão leitora dos estudantes. Exibiram, ainda, correlação entre a escolaridade dos pais e a média de investimento em material de leitura. Sendo assim, o nível educacional dos pais pode ser um fator determinante da forma como eles incentivam e promovem a leitura em suas famílias. Pesquisas futuras devem aprofundar a

*Doutora em Linguística pela PUCRS e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: lucilene.sousa@ibiruba.ifrs.edu.br.

** Professora adjunta da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e pesquisadora de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: lilian.hubner@pucrs.br.

¹ Em 2014 quando os dados foram coletados, as escolas estaduais possuíam tanto turmas de 8ª série quanto turmas de 9º ano. Como queríamos aplicar a pesquisa em alunos que estivessem concluindo o Ensino Fundamental e ainda não havia turmas de 9º ano, optamos por selecionar os participantes em turmas de 8ª série. Nas citações ao longo do artigo, mantivemos a denominação de série ou ano conforme o texto original.

investigação sobre como a escolaridade parental e as ações de letramento familiar contribuem para o desenvolvimento em compreensão leitora dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão leitora. Perfil socioeconômico. Renda familiar. Escolaridade parental. Investimento em leitura.

ABSTRACT: This paper aims at investigating the relationship between reading comprehension and socio-economic factors: parental education, family income and investment in reading. The participants were 49 good comprehenders and 37 poor comprehenders, all 8th graders from public schools in Santa Cruz do Sul, a city located in the south of Brazil. Data demonstrated that parental education is more relevant than family income when related to students' reading comprehension performance. Data also showed correlation between parental schooling and the mean investment in reading material. Thus, education level may be a determinant factor to the way parents stimulate and promote reading in their family. Further research should deepen the investigation about how parental schooling and family literacy actions contribute to the development of students' reading comprehension.

KEYWORDS: Reading comprehension. Socio-economic profile. Family income. Parental education. Investment in reading.

RESUMEN: Este trabajo tiene el objetivo de investigar la relación entre desempeño en comprensión lectora y factores sociales y económicos: escolaridad parental, renta familiar e inversión en lectura. Participaron en el estudio 49 buenos lectores y 37 lectores con dificultades de comprensión lectora cursando el 8° año de la Enseñanza primaria de escuelas públicas de la ciudad de Santa Cruz do Sul, del sur de Brasil. Los datos revelaron que la escolaridad de los padres es más relevante que la renta familiar cuando se relaciona con el desempeño en comprensión lectora de los estudiantes. Exhibieron, además, correlación entre la escolaridad de los padres y la media de inversión en material de lectura. Siendo así, el nivel educacional de los padres puede ser un factor determinante de la forma en cómo ellos incentivan y promueven la lectura en su familia. Pesquisas futuras deben profundizar la investigación sobre cómo la escolaridad parental y las acciones de alfabetismo familiar contribuyen para el desarrollo en comprensión lectora de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora. Perfil socioeconómico. Renta familiar. Escolaridad parental. Inversión en lectura.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão leitora é hoje uma das habilidades mais importantes para a inserção e para o sucesso do cidadão em diversos espaços sociais: educação, trabalho, cidadania, direito, consumo, saúde, mundo digital, entretenimento, entre outros. Quase toda a informação e o conhecimento produzidos no mundo são divulgados, entre outras formas, por meio da escrita, sendo grande parte disponibilizada gratuitamente na internet. Nunca foi tão fácil aprender sobre qualquer assunto pelo qual se tenha interesse, desde que se compreenda bem o texto escrito. A leitura é uma das principais vias de aprendizado tanto na escola quanto fora dela. A compreensão de textos diversos proporciona ao bom leitor mobilidade e autonomia em diversos espaços sociais. Certamente, há outras formas tão importantes e eficientes quanto a leitura para a expressão do conhecimento e seu aprendizado, mas não se pode negar que vivemos em uma sociedade letrada na qual a língua escrita tem um status privilegiado. Assim, sujeitos iletrados infelizmente podem enfrentar dificuldades de inserção social e até mesmo preconceito devido às suas limitações nas habilidades de leitura e escrita.

Pesquisas comprovam a existência de leitores com dificuldades de leitura em diversas faixas etárias e níveis de escolaridade (CAIN; OAKHILL, 2006). De acordo com Fletcher et al. (2007), eles podem apresentar dificuldades em três níveis: no reconhecimento da palavra, na fluência e/ou na compreensão leitora. Tomblin et al. (1997), por exemplo, estimaram a existência de 3% a 10% de disléxicos na população escolar. Já Stothard e Hulme (1996) verificaram que cerca de 10% das crianças britânicas apresentam dificuldades específicas de compreensão leitora. Dentre crianças brasileiras, Corso et al. (2013) identificaram uma média de 17% de maus compreendedores.

No contexto brasileiro, destacamos dados de duas pesquisas que se diferenciam no método, todavia, divulgam dados relevantes sobre a leitura no país. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3 (FAILLA, 2012) revelou, por meio de entrevistas, que 59% dos brasileiros afirmam ter alguma dificuldade para ler: 19% leem muito devagar, 20% não têm paciência para ler, 12% não têm

concentração suficiente, 8% não compreendem a maior parte do que leem. Outro dado interessante da pesquisa é que 30% dos brasileiros declararam não gostar de ler e 37% declararam gostar pouco, ou seja, 67% da população demonstra pouco interesse pela leitura.

Já os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF (2016), baseados em estatísticas obtidas por meio de provas aplicadas a estudantes das escolas brasileiras, demonstram a existência no Brasil de 4% de analfabetos absolutos, 23% de analfabetos rudimentares, 42% de leitores com nível elementar, 23% de leitores com nível intermediário e apenas 8% de leitores proficientes, o que equivale dizer que somente um em cada quatro brasileiros compreende bem o que lê. Embora tenha se observado uma redução no número de analfabetos absolutos e analfabetos rudimentares na última década, ainda é preocupante o percentual de 27% de analfabetos funcionais, que se manteve praticamente inalterado quando comparado à edição de 2011 da pesquisa (INAF, 2011). Além disso, observa-se que cerca da metade da população brasileira possui somente o nível elementar de leitura, o que revela a pouca efetividade das ações governamentais tomadas na tentativa de reverter esse quadro.

As duas pesquisas citadas demonstram uma realidade que os educadores observam cotidianamente em suas salas de aula. É comum entre os professores dos mais variados níveis de ensino a constatação de que seus estudantes não possuem o hábito da leitura e de que muitas vezes não compreendem o que leem. Ao conversarmos informalmente com docentes de Língua Portuguesa de escolas públicas para a realização desta pesquisa, notamos que muitos atribuem parte das dificuldades de compreensão leitora de seus estudantes à falta de leitura e de acesso a material escrito de qualidade. De fato, a exposição a impressos (ECHOLS et al., 1996) é determinante para o desenvolvimento da compreensão leitora, pois promove o aumento e aprofundamento do conhecimento de vocabulário (SOUSA; GABRIEL, 2011), bem como de estratégias cognitivas e metacognitivas, além da primeira inserção ao mundo letrado pelas crianças antes mesmo de ingressarem na escola. Considerando que a família, juntamente com a escola, tem um papel fundamental no incentivo à leitura e acesso a impressos, buscamos neste estudo investigar fatores socioeconômicos que possam interferir no desempenho em leitura dos estudantes.

2 LEITURA E FATORES SOCIOECONÔMICOS

A leitura pode ser estudada tanto no seu aspecto cognitivo quanto social. Ela pode ser considerada um ato subjetivo e individual, uma vez que a compreensão depende da memória de nossos conhecimentos e experiências (KINTSCH, 1998), mas também pode ser considerada um ato social (VAN DIJK; KINTSCH, 1983), por meio do qual o leitor interage e dialoga com o texto, sendo o contexto importantíssimo para esse processo de construção de sentidos. Ao assumirmos a compreensão leitora enquanto processo sociocognitivo, podemos elencar tanto fatores de cunho cognitivo (como deficiências na atenção, na memória etc.) quanto de cunho social (pouca exposição à leitura, pais iletrados, renda familiar baixa etc.) entre os possíveis fatores originários dos problemas de leitura.

Em tese de doutorado, Sousa (2015) explorou fatores cognitivos e sociais na investigação da relação entre compreensão leitora, conhecimento e integração léxico-semântica. Dentre os objetivos específicos estava a identificação do perfil leitor e socioeconômico familiar de bons leitores e leitores com dificuldades de compreensão leitora. A autora obteve dados importantes sobre esse perfil os quais reportamos neste artigo. Por questões de espaço, escolhemos abordar apenas os seguintes fatores socioeconômicos: a escolaridade parental, a renda familiar e o investimento em leitura.

O estudo da relação entre fatores socioeconômicos e aprendizagem escolar constitui-se um importante campo da área pedagógica (MARTURANO, 1999; PAPALIA et al., 2001). Há pesquisas que demonstram que o nível socioeconômico influencia o desempenho escolar (ORR, 2003; SANTOS; GRAMINHA, 2005; PALARDY, 2008). No entanto, a pesquisa sobre a relação entre fatores socioeconômicos e desempenho em leitura não conta com a mesma amplitude e aprofundamento das pesquisas sobre as demais aprendizagens. Muitas delas não detalham os instrumentos de avaliação empregados (SOUSA; HÜBNER, 2015), com o agravante de apresentarem grande diversidade nos métodos e instrumentos utilizados. Além disso, não especificam o conceito de leitura adotado e nem sempre distinguem a habilidade de leitura de palavras da habilidade de compreensão textual, considerando a

leitura como um processo unitário. Essas limitações dificultam a comparação de dados obtidos nas pesquisas que envolvem leitura e fatores socioeconômicos.

Há evidências da influência de fatores socioeconômicos sobre funções neuropsicológicas como demonstram Piccolo et al. (2016) em uma revisão de estudos sobre o tema. Segundo os pesquisadores, as funções neuropsicológicas mais afetadas por fatores socioeconômicos são a linguagem, a memória e as funções executivas. O estudo de Pawlowsky et al. (2012) avaliou a influência de hábitos de leitura e de escrita associados à educação no desempenho de adultos em tarefas neuropsicológicas breves: orientação, atenção, percepção, memória, habilidades aritméticas, linguagem, praxias e funções executivas. A pesquisa concluiu que a frequência dos hábitos de leitura e de escrita impactaram no desempenho da atenção, memória de trabalho, funções executivas e tarefas linguísticas. De modo semelhante, o estudo de Cotrena et al. (2015) investigou se a idade, o nível de educação e frequência de hábitos de leitura e de escrita poderiam prever a performance de adultos em medidas de inibição e flexibilidade cognitiva. Os dados mostraram a influência dos hábitos de leitura e de escrita, bem como da idade e do nível de educação formal sobre as medidas de funções executivas, sugerindo a importância de uma estimulação cognitiva regular ao longo dos anos de educação formal para o aprimoramento das funções executivas.

Abreu et al. (2015) investigaram o impacto de fatores socioeconômicos sobre funções executivas e linguagem no Brasil. Eles verificaram relação da renda e escolaridade dos pais com o desempenho em linguagem dos filhos e, ainda, relação entre renda familiar e funções executivas. A pesquisa revela claramente que a pobreza afeta o desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo os investigadores, a interferência dos fatores socioeconômicos sobre a cognição pode ter sido subestimada ao longo dos anos, pois a maioria das pesquisas existentes a respeito desse tema ocorreu em países desenvolvidos nos quais predominam níveis socioeconômicos médios e altos, ao contrário de países em desenvolvimento como o Brasil, em que maiores discrepâncias em termos econômicos, entre os níveis baixo e médio, podem impactar ainda mais sobre a cognição.

No que tange à leitura, há grande interesse pelo tema nas investigações referentes à alfabetização (MORAIS, 1996) e habilidade de decodificação (LUCIO et al., 2010). No trabalho de Coley (2002), as crianças economicamente favorecidas entraram na escola com maiores habilidades matemática e linguística, e conseqüentemente apresentaram melhor desempenho escolar. Aikens e Barbarin (2008) também encontraram associação entre fatores familiares e o desempenho inicial em leitura de crianças ao ingressarem na escola, porém identificaram que outros fatores socioeconômicos, condições escolares e do bairro onde moram as crianças associam-se ao progresso na aquisição da leitura. Estes estudos mostram que o ambiente familiar e os estímulos recebidos na infância, anteriormente ao ingresso escolar, são decisivos para a aquisição da língua oral que, por sua vez, interfere diretamente na aquisição da leitura e da escrita. Segundo resultados obtidos por Waldfogel (2012), as diferenças de desempenho entre crianças de níveis socioeconômicos diferentes, diagnosticadas nos anos iniciais, tendem a se agravar ao longo dos anos escolares e relacionam-se tanto com a escolaridade dos pais quanto com a renda familiar. Os fatores socioeconômicos não afetam somente o desempenho em leitura, mas também o seu processamento. É o que apontam Noble et al. (2006). Eles encontraram relação entre esses fatores e a atividade cerebral ao observarem que, à medida que o nível socioeconômico aumentava, atenuava-se a relação entre as diferenças fonológicas individuais e a ativação cerebral de crianças durante a leitura.

Também há estudos, embora em menor número, sobre a relação entre nível socioeconômico e compreensão leitora (BILLARD et al., 2010; RANSDELL, 2012). Uma importante pesquisa realizada por Chiu e McBride-Chang (2006) em 43 países verificou correlação positiva entre desempenho em leitura e nível socioeconômico familiar, número de livros em casa e gosto pela leitura. No estudo de Cuadro e Balbi (2012), por exemplo, grupos de escolares (4º a 6º ano) com renda familiar distinta, classificados em nível socioeconômico baixo, médio e alto, mostraram diferença significativa tanto no desempenho na tarefa de decodificação, que avaliou a precisão e a velocidade na leitura de palavras, quanto na tarefa de compreensão leitora, que examinou a compreensão da leitura silenciosa de textos por meio de questões referentes ao nível macro e microestrutural. Grupos de renda mais alta mostraram desempenho significativamente superior aos de renda mais baixa em ambas as habilidades leitoras.

Em pesquisa longitudinal com crianças brasileiras de 2ª a 5ª série, Piccolo et al. (2012) identificaram fatores psicossociais que impactam no desempenho em leitura. Dentre esses fatores estão renda familiar, psicopatologia da mãe na primeira infância e número de familiares que residem com a criança. A renda possivelmente esteja associada às condições e oportunidades de contato

com material impresso, bem como à qualidade das experiências de leitura. É o que apontam pesquisas como a realizada por Steensel (2006), na qual a renda mostrou-se associada ao ambiente de letramento familiar e, conseqüentemente, à compreensão leitora.

Como vemos na revisão dos estudos citados, o nível socioeconômico é um conceito bastante amplo que envolve diversos fatores. Segundo Philips e Lonigan (2005, p. 177), “[...] o status socioeconômico não é um fator único, mas uma influência complexa e multifacetada que incorpora renda, educação e status ocupacional, bem como valores, crenças, normas culturais e, em alguns casos, perspectivas étnicas sobre a leitura e a educação, todas as quais afetam a experiência da criança e da família com o letramento”². Dificilmente uma única pesquisa conseguirá abranger essa complexidade. No nosso trabalho, demos ênfase para a renda, a educação e o investimento em material impresso. Este último pode revelar, ainda que indiretamente, tanto o valor que as famílias atribuem à leitura quanto às experiências de leitura por elas oportunizadas.

Embora se discuta muito a importância da promoção do letramento na escola e na família (SOARES, 1998), é ainda reduzido o número de pesquisas que investigam os fatores que interferem no letramento familiar e de que forma ele se relaciona com o desempenho em compreensão leitora dos estudantes. Nossa pesquisa, embora incipiente, parece apontar para alguns fatores que podem ser promissores em futuras investigações do tema como vemos na próxima seção.

3 MÉTODO

3.1 PARTICIPANTES

A amostra foi composta por 86 estudantes classificados em dois grupos: 49 bons leitores (BL) e 37 leitores com dificuldades de compreensão leitora (LDC). Os BL caracterizam-se por apresentar desempenho em decodificação adequado para sua idade e compreensão leitora acima da média. Já os LDC caracterizam-se por exibir habilidade de decodificação adequada para sua idade e desempenho em compreensão leitora abaixo da média. Apresentamos na Tabela 1 a caracterização dos grupos.

	Escore	BL (n = 49)	LDC (n = 37)
	máximo	média (DP)	média (DP)
Idade	-	14,20 (0,76)	14,51 (1,01)
Compreensão texto múltipla escolha	15	12,86 (0,89)	4,92 (1,16)*
Leitura de palavra e pseudopalavra	60	58,65 (1,18)	57,14 (1,58)*

Legenda: DP = desvio-padrão; n= número de participantes, *p = 0,001.

Tabela 1: Desempenho dos grupos nas tarefas de compreensão e leitura de palavra

Fonte: Sousa (2015)

Os dois grupos têm média de idade semelhante ($t(84) = -1,550$; $p = 0,126$), variando entre 13 e 17 anos. Com relação à variável gênero, eles também se assemelham ($X^2_{(1)} = 0,278$; $p = 0,598$), pois em ambos há um número maior de meninas. O grupo de BL é constituído por 16 (32,70%) meninos e 33 (67,30%) meninas, enquanto o grupo de LDC é constituído por 15 (40,50%) meninos e 22 (59,50%) meninas.

² O trecho citado foi traduzido pelas autoras. No original: “SES is not a single factor, but rather a complex, multifaceted influence incorporating income, education, and occupational status, and also values, beliefs, cultural norms, and in some cases, ethnic perspectives on reading and education, all of which can affect a child’s and family’s experience with literacy.” (PHILIPS; LONIGAN, 2005, p. 177).

Os participantes foram selecionados a partir de um grupo de 336 alunos³, cuja língua materna é o português brasileiro, cursando a 8ª série do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais do município de Santa Cruz do Sul - RS. Dentre os critérios de inclusão estavam a ausência de problemas neurológicos adquiridos e de necessidades educacionais especiais.

3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Depois de assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, os pais preencheram um questionário sociodemográfico e de saúde, em que foram incluídas perguntas relativas a aspectos da saúde e do histórico de escolarização do participante, bem como questões sobre o nível socioeconômico e o letramento familiar.

A etapa de seleção consistiu na avaliação da compreensão leitora, por meio de instrumento construído com essa finalidade⁴, e na avaliação da leitura de palavra e pseudopalavra isolada, através do instrumento de Salles e Parente (2002). O primeiro instrumento consistiu na leitura silenciosa de três textos, semelhantes em extensão e leiturabilidade, seguidos de cinco questões de múltipla escolha que verificaram o nível de compreensão literal e inferencial. O segundo instrumento avaliou a leitura em voz alta de 20 palavras regulares e 20 irregulares do português brasileiro, variando em extensão e frequência, e 20 pseudopalavras variando em extensão.

O critério de classificação dos grupos seguiu as normas de desempenho na tarefa de decodificação (SALLES et al., 2013) e o critério de 1 desvio padrão (DP) em relação à média obtida na avaliação da compreensão leitora: LDC - a partir de 1 DP abaixo da média; e BL - a partir de 1 DP acima da média de acertos na tarefa de compreensão de texto escrito. Tal procedimento é regularmente adotado por diversos pesquisadores da área como Brand-Gruwel et al. (1998), Meyer et al. (1998) e Elwér (2014). Ao controlar a habilidade de decodificação juntamente com a compreensão leitora, buscamos evitar incluir entre os LDC leitores com dificuldades de decodificação.

Os dados foram analisados de forma descritiva, cálculo de frequência e percentual, bem como inferencial, testes de diferença, associação e correlação, considerando o nível de significância de 5%.

3.3 RESULTADOS

Na apresentação dos resultados informamos os percentuais válidos, pois alguns desses itens foram preenchidos de forma inválida ou não foram preenchidos. Observamos diferença significativa na comparação ($U = 482,50$; $z = -2,55$; $p = 0,001$) entre as idades dos pais, indicando que os dos BL são mais jovens que os pais dos LDC. Da mesma forma, a comparação ($U = 540,00$; $z = -2,74$; $p = 0,006$) da idade das mães revelou que as dos BL são mais jovens que as mães dos LDC.

Nas profissões predominam os setores da indústria, comércio e serviços em ambos os grupos. O Gráfico 1 demonstra a distribuição de renda dos participantes. A classificação das faixas de renda foi definida conforme documento da Secretaria de Assuntos Estratégicos - SAE (2012). Somando o percentual das três faixas de classe média, observamos que a maioria dos BL (34 dos 44 - 77,20%) e dos LDC (27 dos 32 - 84,40%) situa-se na mesma faixa, qual seja classe média. Portanto, não encontramos diferença significativa na renda dos dois grupos. Analisamos, ainda, a associação entre renda e desempenho na avaliação da compreensão leitora, sendo o resultado não significativo ($r_s = -0,024$; $p = 0,839$).

³ A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS sobre o registro do protocolo número 24304113.0.0000.5336.

⁴ Para maiores detalhes sobre os instrumentos, consultar Sousa (2015).

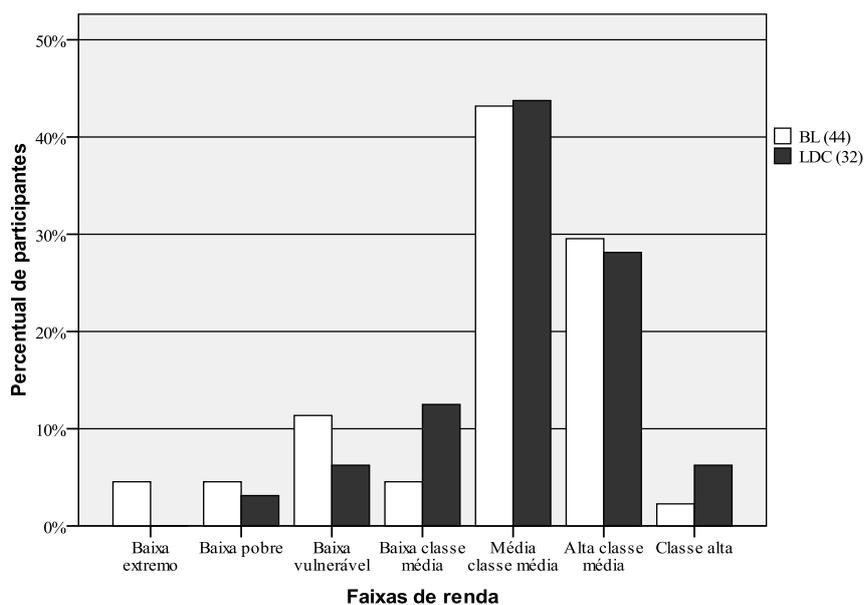


Gráfico 1: Distribuição de renda dos participantes

Fonte: Sousa (2015)

Quanto à escolaridade dos pais, exposta na Tabela 2, observamos que, no grupo de BL, 29 (65,90%) pais têm escolaridade média ou superior. Já no grupo de LDC, esse número é menor, 16 (48,50%).

Escolaridade	PAI		MÃE	
	BL (n = 44)	LDC (n = 37)	BL (n = 45)	LDC (n = 36)
EF.incompleto	8 (18,20%)	9 (27,30%)	7 (15,60%)	6 (16,70%)
EF.completo	3 (6,80%)	4 (12,10%)	2 (4,40%)	9 (25,00%)
EM.incompleto	4 (9,10%)	4 (12,10%)	8 (17,80%)	5 (13,90%)
EM.completo	13 (29,50%)	9 (27,30%)	17 (37,80%)	7 (19,40%)
ES.incompleto	7 (15,90%)	3 (9,10%)	5 (11,10%)	2 (5,60%)
ES.completo	9 (20,50%)	3 (9,10%)	4 (8,90%)	6 (6,70%)
Especialização	0 (0,00%)	1 (3,00%)	2 (4,40%)	1 (2,80%)

Legenda: n = número de participantes. EF. = Ensino Fundamental. EM.= Ensino Médio. ES. = Ensino Superior.

Tabela 2:1 Escolaridade dos pais

Fonte: Sousa (2015)

A escolaridade das mães apresenta dados semelhantes. No grupo de BL, a maioria (28 = 62,20%) das mães possui escolaridade média e superior. Já no grupo de LDC são 16 (44,50%). A comparação dos grupos em termos de escolaridade do pai ($U = 576,50$; $z = -1,57$; $p = 0,116$) e da mãe ($U = 699,50$; $z = -1,07$; $p = 0,284$) por meio do teste de Mann-Whitney não mostrou diferença significativa.⁵

Para explorar melhor os dados de escolarização parental, realizamos o teste de correlação entre o número de acertos na tarefa de avaliação da compreensão leitora, utilizada na classificação dos grupos, e o nível de escolaridade dos pais. O teste mostrou correlação direta entre o desempenho em compreensão leitora dos filhos e a escolaridade dos pais, sendo que a correlação com a escolaridade do pai ($r_s = 0,308$; $p = 0,006$) foi maior do que com a escolaridade da mãe ($r_s = 0,226$; $p = 0,043$).

Os hábitos de leitura dos pais também foram investigados. Como as questões se referiam à pessoa que preencheu o questionário, e não sabemos se foi o pai ou a mãe, nas análises nos referimos aos pais de maneira geral. Dentre os pais dos BL, 40 (88,90%) declararam gostar de ler e 27 (61,40%) usam a escrita em suas atividades diárias. Dentre os pais dos LDC, 32 (94,10%) disseram que gostam de ler e 20 (57,10%) utilizam a escrita em atividades cotidianas. Apesar disso, observa-se um maior percentual de pais que declararam ler todos os dias dentro o grupo LDC. Com relação à frequência de leitura dos pais, não há diferença significativa entre os grupos. Como vemos na Tabela 3, boa parte deles afirma ler todos os dias ou mais de uma vez por semana.

	BL (n = 45)	LDC (n = 35)
Todos os dias	20 (44,40%)	21 (60,00%)
Três vezes por semana	8 (17,80%)	2 (5,70%)
Fins de semana	8 (17,8%)	10 (28,60%)
Esporadicamente	9 (20,00%)	2 (5,70%)

Legenda: n = número de participantes.

Tabela 3: Frequência de leitura dos pais

Fonte: Sousa (2015)

Dentre as preferências de leitura dos pais está, em primeiro lugar, o jornal, em segundo, textos diversos da internet e, em terceiro lugar, revistas. Os livros ficam para a maioria dos pais dos BL em quarto lugar e para os pais dos LDC, em terceiro lugar. Apesar de muitos dos pais em ambos os grupos afirmarem gostar de ler, sua preferência parece ser pela leitura informativa e não literária.

Para averiguar o incentivo familiar à leitura, questionamos se os pais leem ou liam para seus filhos, o valor de investimento em material de leitura e os meios de comunicação disponíveis em casa. A maioria dos pais, tanto dos BL (38 ou 84,40%) quanto dos LDC (26 ou 76,50%), afirmou que lia frequentemente livros infantis para seus filhos quando estes eram menores.

O investimento em material de leitura em geral mostrou-se baixo em ambos os grupos: 19 (42,20%) pais dos BL e 18 (52,90%) pais dos LDC afirmaram investir até R\$50,00 por ano; 8 (17,80%) pais dos BL e 5 (29,40%) pais dos LDC investem entre R\$51,00 e R\$100,00 por ano em material de leitura, não incluindo o material escolar. No entanto, como vemos no Gráfico 2, maior percentual de pais de BL investe valores superiores: 8 (17,80%) investem entre R\$ 101,00 e R\$200,00 e 9 (20,00%) investem mais que R\$200,00. O teste de Mann-Whitney ($U = 575,00$, $z = -2,00$; $p = 0,045$) revelou que os pais de BL investem significativamente mais em material de leitura do que os pais de LDC, apesar de os dois grupos se encontrarem nas mesmas faixas de renda.

⁵ O teste de Mann-Whitney é um teste estatístico não paramétrico utilizado para amostras independentes, por meio do qual é possível verificar se há ou não diferença estatística entre as amostras.

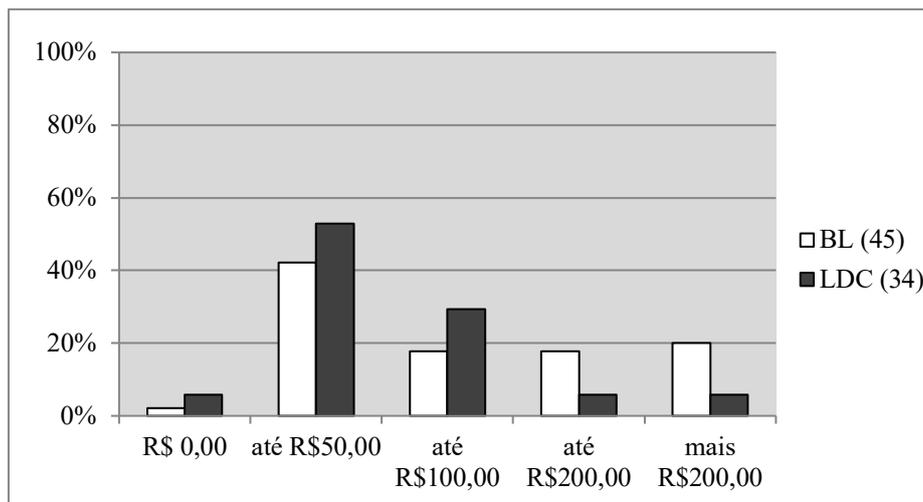


Gráfico 2: Investimento em material de leitura

Fonte: Sousa (2015)

É o que percebemos também quando examinamos os dados sobre os meios de comunicação aos quais os participantes têm acesso em casa. Como vemos no Gráfico 3, praticamente todos têm acesso à internet. Mídias como TV e rádio aparecem com acesso semelhante nos dois grupos. Entretanto, maior percentual de BL tem acesso a mídias impressas, especialmente aos livros e revistas.

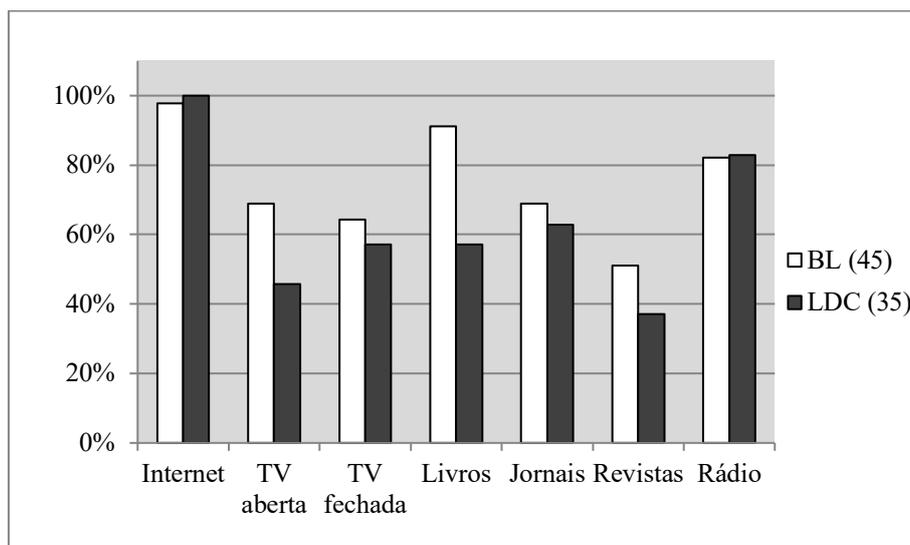


Gráfico 1: Meios de comunicação aos quais os participantes têm acesso em casa

Fonte: Sousa (2015)

O acesso às diversas mídias está em conformidade com o nível de renda das famílias, mostrando novamente que parece não haver diferença econômica entre os grupos. Já a escolarização dos pais mostrou relação com a exposição a impressos. Tanto a escolarização do pai ($r_s = 0,346$; $p = 0,003$) quanto a da mãe ($r_s = 0,309$; $p = 0,006$) exibiu correlação significativa com o investimento em material de leitura quando analisadas em toda a amostra.

O Gráfico 4⁶ ilustra a ordem de preferência por materiais de leitura por parte dos dois grupos. Os pais foram solicitados a enumerar em ordem de frequência o que os filhos mais leem. Em primeiro lugar está a leitura na internet, com maior percentual entre os LDC. Os demais materiais de leitura são preferidos pelos BL.

⁶ Neste gráfico, não indicamos o número total de BL e LDC, porque houve variação de respostas válidas dentro de cada item.

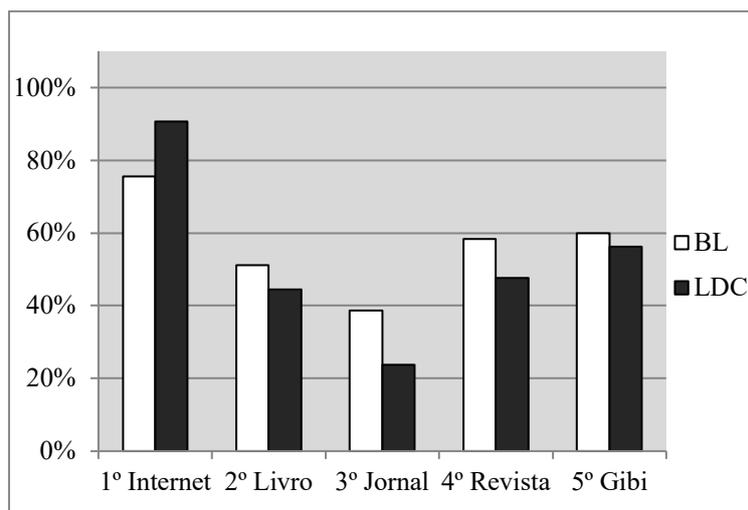


Gráfico 2: Preferência de material de leitura pelos participantes

Fonte: Sousa (2015)

O livro fica em segundo lugar, o que mostra que, embora haja preferência pelas tecnologias, ele ainda tem espaço entre os jovens, ficando à frente inclusive de jornais e revistas, que normalmente possuem textos mais curtos e de maior leituraabilidade.

Por fim, os pais foram questionados se os filhos gostavam de ler: 36 (87,80%) pais de BL afirmaram que sim, enquanto 21 (67,70%) pais de LDC deram a mesma resposta. No entanto, vários pais não souberam responder a esse questionamento, 5 (10,20%) dentre os BL e 5 (13,51%) dentre os LDC deixaram esse item em branco. Assim, segundo as respostas dos pais, o percentual dos jovens participantes da pesquisa que gostam de ler é maior entre os BL do que entre os LDC.

4 DISCUSSÃO

Ao contrário dos resultados encontrados por outros pesquisadores (BILLARD et al., 2010; PICCOLO et al., 2012; RANSELL, 2012), não encontramos associação significativa entre renda e desempenho na compreensão leitora a partir dos dados desta amostra. Uma possível explicação para isso pode ser o fato de as nove escolas públicas onde foi realizada a pesquisa não serem de periferia, pois se situam em bairros próximos da zona central da cidade, havendo semelhança na faixa de renda dos grupos. Na investigação realizada por Cuadro e Balbi (2012), houve diferença significativa no desempenho em decodificação e em compreensão leitora, tanto em questões de micro quanto de macroestrutura, entre participantes de nível de renda baixo e médio, baixo e alto. Não houve diferença entre os grupos com renda média e alta. Como em nosso estudo predominou a faixa de renda média, acreditamos que não se tenha alcançado a abrangência necessária para a comparação das faixas de renda. Além disso, a habilidade em decodificação foi controlada em nosso estudo, não tendo sido uma variável dependente, pois pretendíamos excluir o efeito da baixa decodificação na compreensão leitora.

Suspeitamos, ainda, que alguns pais não tenham preenchido corretamente o item sobre a renda, tendo possivelmente informado a renda total ao invés da renda *per capita* familiar. Os dados sobre a renda das famílias foram obtidos por meio de apenas um item do questionário, por isso, podem ser pouco precisos e devem ser considerados com cautela. Optamos por utilizar apenas um item específico por julgarmos ser capaz de informar o que precisávamos, além de pretendemos não tornar ainda mais longa a aplicação dos instrumentos.

Já a escolaridade dos pais mostrou-se um dado mais relevante para a análise do que a renda familiar. Tanto a escolaridade do pai quanto a da mãe mostrou correlação com o desempenho em compreensão leitora dos estudantes. Sendo assim, observamos que quanto maior a escolaridade dos pais, maior o nível de compreensão leitora dos filhos. Esse dado revela a importância da educação escolar na formação de futuros leitores. Pais com maior escolaridade possivelmente incentivem mais seus filhos a lerem, oportunizando experiências de leitura em maior quantidade e qualidade. Estudos como os de Abreu et al. (2015) mostram que o

nível socioeconômico, renda, escolaridade e profissão dos pais, relacionam-se com habilidades cognitivas e linguísticas e, ainda, relacionam-se com as experiências leitoras em casa (disponibilidade de materiais de aprendizagem e oportunidade para estimulação acadêmica) e na escola. Conforme os pesquisadores, “[...] crianças provenientes de famílias com maior nível socioeconômico desfrutaram de mais oportunidades de enriquecimento cognitivo” (ABREU et al., 2015, p. 11).

Considerando a importância de ambientes familiares ricos em bens culturais e materiais de aprendizado, é possível supor que os estudantes com bom desempenho em leitura provavelmente tenham acesso a impressos em casa, vejam seus pais e familiares lerem, leiam e discutam textos em família e, assim, desenvolvam o hábito da leitura. Quanto mais os jovens leem, mais aumentam suas experiências enquanto leitores ao entrarem em contato com maior variedade de gêneros textuais e autores, ao expandirem seus conhecimentos de mundo e vocabulário e, ainda, ao experimentarem a leitura de textos com níveis de leiturabilidade diversos. À medida que se tornam mais experientes, esses leitores desenvolvem sua habilidade de leitura e aprimoram seu desempenho na compreensão textual.

A constatação de maior correlação da compreensão leitora com a escolaridade do pai do que com a da mãe não é comum entre as pesquisas da área. No estudo de Fluss et al. (2009), o nível de educação materna, depois da consciência fonológica, foi o único fator socioeconômico que mostrou correlação significativa com a habilidade de leitura, especialmente com a decodificação, em crianças de 2ª série. Da mesma forma, em Bonamino et al. (2010), o desempenho em leitura exibiu associação positiva com a escolaridade da mãe, mas não com a escolaridade do pai. Diferentemente dos dados dessas duas pesquisas, os nossos sugerem que os pais, pelo menos os aqui pesquisados, envolvem-se com a educação dos filhos e exercem importante influência sobre sua formação enquanto leitores.

Diversas pesquisas têm revelado a importância da escolaridade dos pais para o desenvolvimento escolar dos filhos. Torres et al. (2015, p. 18) descobriram que uma “[...] parte substancial das diferenças no desempenho educacional está associada à escolaridade dos pais”, além disso, que a escolaridade dos pais contribui para que os filhos não venham a ter nível educacional inferior ao deles. No que diz respeito à leitura, o efeito da escolaridade dos pais já pode ser observado nas séries iniciais, como relatam Enricone e Salles (2011). Eles observaram menor escolaridade por parte de pais de crianças brasileiras com dificuldades de leitura e escrita da 2ª série, em comparação com pais de crianças sem dificuldades de leitura. O nível de escolarização dos pais interfere igualmente no desempenho em leitura de alunos do Ensino Médio, como relata a pesquisa de Bonamino et al. (2010), que verificou que a escolaridade da mãe apresentava correlação com o desempenho dos filhos em provas de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); e o mesmo ocorre no desempenho de alunos do Ensino Superior, como relata o estudo de Fontana et al. (2010). Essas pesquisas sugerem que o fator escolarização dos pais possa ter efeito de longo prazo, influenciando o desempenho dos leitores não apenas durante a fase de aprendizado da leitura, mas por todo o seu desenvolvimento.

Também verificamos em nossa pesquisa que a escolarização dos pais, ao contrário da renda familiar, se revelou importante fator para a exposição a impressos. Observamos que, apesar de os grupos apresentarem renda semelhante e acesso à internet, TV e rádio, os BL têm maior acesso às mídias impressas. Então, nos perguntamos por que entre as mídias apenas o acesso a impressos é diferente entre os BL e os LDC. A resposta pode estar na escolarização dos pais, visto que encontramos correlação significativa entre a escolarização do pai, a escolarização da mãe e o investimento em material de leitura. Quanto maior o grau de educação, maior o investimento em livros, revistas, jornais, gibis etc. Sendo assim, parece que quanto mais estudam, mais os pais são capazes de reconhecerem a importância do acesso a impressos e se dispõem a investir na formação educacional de seus filhos. Refletindo sobre esse resultado, juntamente com os de Torres et al. (2015), podemos inferir que os pais com maior escolaridade provavelmente desejem que seus filhos tenham uma educação superior a deles e, para isso, invistam mais em sua educação, reconhecendo inclusive a importância da leitura para que alcancem esse objetivo.

Da mesma forma, Marturano (1999) verificou correlação positiva entre a escolarização da mãe e a disponibilidade de livros, em pesquisa com crianças de sete a 12 anos com dificuldades de aprendizagem escolar. Beltrão e Duchiate (2015), ao analisarem os dados da pesquisa de Orçamento Familiar de 2008-2009 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), também observaram que a escolaridade parece explicar a aquisição de material de leitura mais do que a renda familiar. Eles constataram uma grande diferença entre indivíduos com pelo menos um ano de ensino superior e os que não alcançaram esse nível

educacional, o que os levou a estipular o limiar de 12 anos de estudo como potencializador para a aquisição de material de leitura. Pesquisas de abrangência internacional, como a realizada por Chiu e McBride-Chang (2006) em 43 países, incluindo o Brasil, estão em consonância com esses resultados, mostrando que o número de livros disponíveis em casa está associado ao desempenho em compreensão leitora e ao nível socioeconômico familiar, acessado por meio de informações sobre a escolarização dos pais e o seu status profissional.

Em nossa pesquisa, os pais com maior escolarização, em especial dos BL, parecem optar por investir mais em material de leitura do que os pais com menor escolarização, independentemente de sua renda. Apesar de os dados indicarem que boa parte dos pais de LDC tenha lido para seus filhos na infância e os acompanhado regularmente na escola, é possível que, pelo fato de alguns terem baixa escolaridade, sejam menos aptos a ajudar seus filhos da forma necessária ou não saibam escolher a melhor forma de incentivo e investimento na educação dos filhos.

Bonamino et al. (2010) identificaram a existência de dois grupos de famílias distintas: alta posse/baixo recurso educacional e baixa posse/alto recurso educacional, sendo que os filhos do primeiro grupo obtiveram escore abaixo da média em leitura no PISA e os filhos do segundo grupo, acima da média. Esses dados sugerem que algumas famílias, apesar de terem alta posse, não proporcionam aos filhos altos recursos educacionais; entretanto, há famílias com baixa posse que proporcionam recursos educacionais a seus filhos, ou seja, mais importante do que verificar a renda das famílias é examinar seu investimento em educação, no caso desta pesquisa, o investimento em material de leitura.

É preciso, ainda, esclarecer que estudos de correlação não permitem atribuir relações de causalidade entre as variáveis. Em decorrência disso, pesquisas futuras devem buscar determinar por meio de outros métodos se existem tais relações entre os fatores socioeconômicos e o desempenho em leitura. Dessa forma, poderiam ser buscadas respostas para algumas perguntas que surgiram a partir dos nossos resultados: os pais dos BL investem mais porque seus filhos leem mais ou os BL leem mais porque têm maior acesso a livros em casa? Outro questionamento na mesma linha de raciocínio seria: os BL gostam e leem mais porque compreendem melhor os textos, enquanto os LDC gostam e leem menos porque têm problemas na compreensão, ou os BL gostam e leem mais porque têm maior acesso a livros enquanto os LDC gostam e leem menos porque têm menor acesso a material impresso? Para responder a tais questões, seria imprescindível que houvesse maior integração entre as pesquisas que investigam as causas sociais e cognitivas dos hábitos e das dificuldades de compreensão leitora. Lembrando que um aspecto não exclui o outro, pelo contrário, apenas enriquece a análise no sentido de buscar explicar a complexidade do desenvolvimento da compreensão leitora.

Finalmente, devemos lembrar as limitações de pesquisas que utilizam questionários como seu principal método de coleta de dados. Neste estudo, por exemplo, solicitamos que o questionário fosse preenchido pelos pais ou responsáveis pelo estudante. No entanto, não perguntamos quem preencheu o questionário, se foi o pai, a mãe ou outra pessoa. Essa informação teria sido importante ao analisarmos, por exemplo, a frequência de leitura do respondente, visto que tal dado pode ter sofrido interferências de gênero. Além disso, é preciso recordar que algumas respostas ao questionário podem ter sido superestimadas devido à tendência do entrevistado de se ajustar aos comportamentos socialmente esperados (PAULHUS, 1984). Isso pode ter ocorrido mais em alguns itens como o que questionava se os pais gostavam de ler e com que frequência liam; por outro lado, itens como o investimento em material de leitura e a escolaridade podem ter sido menos afetados pelo fator aceitação social. Essa hipótese nos faz refletir sobre importância do aprimoramento da construção de questionários socioeconômicos para este tipo de pesquisa. Apesar das suas limitações enquanto instrumento, ao incluir itens como o valor investido em material de leitura e o número de livros lidos nos últimos 12 meses, é possível minimizar o efeito de ajuste social e obter dados mais realistas. Outros itens também utilizados para esta finalidade são os testes que requerem a indicação dos títulos e nomes de autores que já foram lidos pelos entrevistados (ACKESON et al., 2008; LANDI, 2010; REYNOLDS, TUREK, 2012). Conceitos provenientes de outras áreas do conhecimento como os de capital cultural e capital social quando implementados na construção e/ou análise de questionários, como em Soares e Collares (2006), também podem qualificar os instrumentos de pesquisa e, conseqüentemente, fornecer informações mais detalhadas e precisas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que, embora os BL e LDC não se diferenciem na renda e no acesso a mídias não impressas, os BL têm maior acesso e preferência pela mídia impressa, especialmente, o livro. Os pais de ambos os grupos mostraram respostas semelhantes quanto ao seu próprio hábito e gosto pela leitura. No entanto, os pais dos BL, que são mais jovens, investem mais em material de leitura do que os pais dos LDC. Ainda que não tenha sido significativa a diferença entre os grupos na escolaridade dos pais, essa variável mostrou-se relacionada ao investimento em material impresso e ao desempenho em compreensão leitora dos filhos. Sendo assim, a escolaridade dos pais e o investimento em material impresso são variáveis que possivelmente colaborem para o desenvolvimento e a proficiência em leitura dos estudantes.

De fato, vários estudos (MARTURANO, 1999; GUIDETTI, 2007; LINDSEY, 2010; MONTEIRO; SANTOS, 2013) já comprovaram a importância do acesso a livros, revistas, brinquedos, passeios e bens culturais para o desenvolvimento intelectual e da compreensão leitora. Porém, acreditamos que tão importante quanto o acesso é o modo de interação; somente a interação qualificada com os materiais de leitura, compartilhada e mediada pelos pais, pode proporcionar o aproveitamento ótimo desses recursos de forma a promover o desenvolvimento do leitor. Dessa forma, cremos que a escolaridade dos pais, juntamente com seu investimento em material de leitura para os filhos, pode ser interpretada como um *proxy*⁷ para um dado mais amplo, qual seja, as práticas de letramento familiar. Pais com maior escolaridade não só investem mais em material impresso, como provavelmente são capazes de promover práticas de letramento mais ricas, proporcionando aos seus filhos maior variedade de experiências com a leitura.

Cabe a pesquisas futuras aprofundar a investigação sobre como a escolaridade parental e as ações de letramento familiar contribuem, juntamente com as práticas escolares, para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, E. et al. A pobreza e a mente: perspectiva da ciência cognitiva. *Relatório*. Walferdange, Luxembourg: The University of Luxembourg, 2015. Disponível em: <https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/20933/1/Engel%20de%20Abreu%20et%20al._Poverty%20and%20the%20Mind.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.
- ACKESON, D. J.; WELLS, J. B.; MACDONALD, M. C. New and updated tests of print exposure and reading abilities in college students. *Behavior Research Methods*, Holanda: Springer Netherlands, v. 40, n. 1, p. 278-289, 2008.
- AIKENS, N. L.; BARBARIN, O. Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, v. 100, p. 235-251, 2008.
- BELTRÃO, K. I.; DUCHIADE, M. P. *Quem lê no Brasil?* Evidências da pesquisa de orçamento familiar do IBGE. Relatório técnico 01/2015. Rio de Janeiro: SCIENCE, 2015.
- BILLARD, C. et al. Évolution des compétences en lecture, compréhension et orthographe en environnement socioéconomique défavorisé et impact des facteurs cognitifs et comportementaux sur le devenir à deux ans. *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, Paris: Elsevier Masson, v. 58, n. 2, p.101-110, 2010.
- BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 15, n. 45, p. 487-499, 2010.

⁷ *Proxy* é uma medida que, apesar de não ser construída para medir uma determinada variável, apresenta alta correlação com tarefas que a verificam.

- BRAND-GRUWEL, S.; AARNOUTSE, C. A. J.; VAN DEN BOS, K. P. Improving text comprehension strategies in reading and listening settings. *Learning and Instruction*, Leuven, BEL: European Association for Research on Learning and Instruction, v. 8, n. 1, p. 63-81, 1998.
- CAIN, K.; OAKHILL, J. Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, v. 76, p. 683-696, 2006.
- CHIU, M. M.; MCBRIDE-CHANG, C. Gender, context, and reading: a comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, Abingdon, ING: Taylor & Francis, v. 10, n. 4, p. 331-362, 2006.
- COLEY, R. J. *An uneven start: Indicators of inequality in school readiness*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2002.
- CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; SALLES, J. F. Leitura de palavras e de texto em crianças: efeitos de série e tipo de escola, e dissociações de desempenhos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 48, n. 1, p. 81-90, 2013.
- COTRENA, C.; BRANCO, L/ D/; CARDOSO, C. O.; WONG, C. E. I.; FONSECA, R. P. The predictive impact of biological and sociocultural factors on executive processing: the role of age, education, and frequency of reading and writing habits. *Applied Neuropsychology: Adult*, Abingdon, ING: Routledge, n. 0, p. 1-10, 2015.
- CUADRO, A.; BALBI, A. Las diferencias socioeconómicas y la lectura: claves para analizar los resultados de las evaluaciones PISA. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, Bogotá, COL: Fundación Universitaria Konrad Lorenz, v. 4, n. 1, p. 57-64, 2012.
- ECHOLS, L. D. et al. Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: a longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*, Washington, D.C.: American Psychological Association, v. 88, n. 2, p. 296-304, 1996.
- ELWÉR, A. *Early predictors of Reading comprehension difficulties*. 2014. 86 f. Tese (Department of Behavioural Sciences and Learning) – Linköping University, Linköping, 2014.
- ENRICONE, J. R. B.; SALLES, J. F. D. E. Relação entre variáveis psicossociais familiares e desempenho em leitura/escrita em crianças. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Perdizes: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 15, n. 2, p. 199-210, 2011.
- FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012. 337 p.
- FLETCHER, M. J. et al. *Learning disabilities: from identification to intervention*. New York: The Guilford Press, 2007. 324 p.
- FLUSS, J. et al. Poor reading in French elementary school: the interplay of cognitive, behavioral, and socioeconomic factors. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, Filadélfia, PA: Lippincott Williams & Wilkins, v. 30, n. 3, p. 206-216, 2009.
- FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S.; PRESSANTO, I. M. P. Atividade profissional, incentivo da escola fundamental e grau de instrução da mãe: peças na formação do leitor universitário. *Linguagem & Ensino*, Porto Alegre: EDUCAT, v. 13, p. 71-99, 2010.
- GUIDETTI, A. A. *Ambiente familiar e desempenho acadêmico de crianças do Ensino Fundamental*. 2007. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, São Paulo, 2007.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *INAF Brasil 2011: principais resultados*. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador De Alfabetismo Funcional - INAF: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/Inaf-2015---Alfabetismo-no-Mundo-do-Trabalho.aspx>> Acesso em: 15 set. 2016.

KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 461 p.

LANDI, N. An examination of the relationship between reading comprehension, higher-level and lower-level reading sub-skills in adults. *Reading and Writing*, Holanda: Springer Netherlands, v. 23, n. 6, p. 701-717, 2010.

LINDSEY, J. *Children's access to print material and education related outcomes: findings from a meta-analytic review*. U.S.: Learning Point Associates, 2010. 220 p.

LÚCIO, P. S.; PINHEIRO, A. M. V.; NASCIMENTO, E. A influência de fatores sociais, individuais e linguísticos no desempenho de crianças na leitura em voz alta de palavras isoladas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 23, n. 3, p. 496-505, 2010.

MARTURANO, E. M. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília: Universidade de Brasília, v. 15, n. 2, p.135-142, 1999.

MEYER, M. S. et al. Selective predictive value of rapid automatized naming in poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, v. 31, p. 106-117, 1998.

MONTEIRO, R. M.; SANTOS, A. A. A. Recursos familiares e desempenho de crianças em compreensão de leitura. *Psico*, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 44, n. 2, p. 273-279, 2013.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1996. 327 p.

NOBLE, K. G. et al. Brain-behavior relationships in reading acquisition are modulated by socioeconomic factors. *Developmental Science*, Oxford, ING: Wiley-Blackwell, v. 9, n. 6, p. 642-654, 2006.

ORR, A. J. Black-White differences in achievement: The importance of wealth. *Sociology of Education*, Washington, D.C.: American Sociological Association, v. 76, p. 281-304, 2003.

PALARDY, G. J. Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: A multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, Abingdon, ING: Routledge, v. 19, p. 21-49, 2008.

PAPALIA, D.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw Hill, 2001.

PAULHUS, D. L. Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, D.C.: American Psychological Association, v. 46, n. 3, p. 598-609, 1984.

PAWLOWSKI, J.; REMOR, E.; PARENTE, M. A. P. M.; SALLES, J. F.; FONSECA, R. P. BANDEIRA, D. R. The influence of reading and writing habits associated with education on the neuropsychological performance of Brazilian adults. *Reading and Writing*, Holanda: Springer Netherlands, v. 25, p. 2275-2289, 2012.

PHILIPS, B. M.; LONIGAN, C. J. Social correlates of emergent literacy. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Ed.). *The science of reading: a handbook*. Oxford - UK: Blackwell Publishing, 2005. p. 248-265.

- PICCOLO, L. R. et al. Variáveis psicossociais e desempenho em leitura de crianças de baixo nível socioeconômico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília: Universidade de Brasília, v. 28, n. 4, p. 389-398, 2012.
- PICCOLO, L. R. et al. Efeitos do nível socioeconômico no desempenho neuropsicológico de crianças e adolescentes. In: SALLES, J. F.; HAASE, V. G.; MALLOY-DINIZ, L. F. *Neuropsicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- RANSDELL, S. There's still no free lunch: poverty as a composite of SES predicts school-level reading comprehension. *American Behavioral Scientist*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, v. 56, n.7, p. 908-925, 2012.
- REYNOLDS, M. R.; TUREK, J. J. A dynamic developmental link between verbal comprehension-knowledge (Gc) and reading comprehension: verbal comprehension-knowledge drives positive change in reading comprehension. *Journal of School Psychology*, Boston, MA: Elsevier, v. 50, n. 6, p. 841-63, 2012.
- SALLES, J. F. et al. Normas de desempenho em tarefa de leitura de palavras / pseudopalavras isoladas (LPI) para crianças de 1º ano a 7º ano. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 397-419, 2013.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. P. P. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, São Paulo: Pró-Fono Produtos Especializados para Fonoaudiologia, v. 14, n. 2, p. 141-286, 2002.
- SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paidéia*, Ribeirão Preto: USP, v. 15, n. 31, p. 217-226, 2005.
- SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS. *Perguntas e respostas sobre a definição da classe média*. SAE, 2012. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/wp-content/uploads/Perguntas-e-Respostas-sobre-a-Defini%C3%A7%C3%A3o-da-Classe-M%C3%A9dia.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *DADOS: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: IUPERJ, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006.
- SOUSA, L. B.; GABRIEL, R. *Aprendendo palavras através da leitura*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. 136 p.
- SOUSA, L. B. *A relação entre compreensão leitora, conhecimento e integração léxico-semântica*. 2015. 308 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- SOUSA, L. B.; HÜBNER, L. C. Desafios na avaliação da compreensão leitora: demanda cognitiva e leiturabilidade textual. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, Bogotá, COL: Fundación Universitaria Konrad Lorenz, v. 7, n. 1, p. 34-46, 2015.
- STEENSEL, R. Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, v. 29, n. 4, p. 367-382, 2006.
- STOTHARD, S. E.; HULME, C. A comparison of reading comprehension and decoding difficulties in children. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Ed.). *Children with reading comprehension difficulties: processes and interventions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 93-112.

TOMBLIN, J. B., et al. Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research*, Rockville, MD: American Speech-Language-Hearing Association, v. 40, p. 1245-1260, 1997.

TORRES, A. et al. Reproduzir ou contrariar o destino social? Estudo longitudinal de uma geração nascida nos anos 90 do século XX em Portugal. Síntese de resultados. *Relatório*. Disponível em: < <http://capp.iscsp.ulisboa.pt/reproduzir-ou-contrariar-o-destino-social-estudo-longitudinal-de-uma-geracao-nascida-nos-anos-90-do-seculo-xx-em-portugal>>. Acesso em: 20 set. 2016.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

WALDFOGEL, J. The role of out-of-school factors in the literacy problem. *Future of Children*, Princeton, NJ: Woodrow Wilson School of Public and International Affairs, v. 22, n. 2, p. 39-54, 2012.

Recebido em 31/05/2016. Aceito em 05/10/2016.

CLÁUSULAS RELATIVAS NA FALA ESPONTÂNEA: UMA DEFINIÇÃO BASEADA NA TEORIA DA LÍNGUA EM ATO

ORACIONES DE RELATIVO EN EL HABLA ESPONTÁNEA:
UNA DEFINICIÓN BASADA EN LA TEORÍA DE LA LENGUA EN ACTO

RELATIVE CLAUSES IN SPONTANEOUS SPEECH:
A DEFINITION BASED ON THE LANGUAGE INTO ACT THEORY

Cryсна Bonjardim da Silva Carmo*

Universidade Federal de Minas Gerais

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO: Este artigo apresenta uma definição de cláusula relativa para a fala espontânea do português brasileiro baseada na Teoria da Língua em Ato (CRESTI, 2000). Essa teoria postula o enunciado como a unidade de referência da fala, ou seja, como a menor unidade linguística pragmaticamente autônoma (ato de fala). Nesse quadro, as relações de dependência estabelecidas pela sintaxe podem ser alteradas pela estrutura informacional da prosódia, ou por outra, a sintaxe está restringida aos limites das unidades informacionais delimitadas pela prosódia, configurando-se em ilhas sintático-semânticas. Para realizar este estudo, utilizou-se um *corpus* de fala espontânea, o C-ORAL BRASIL (RASO; MELLO, 2002). A partir da definição de relativa postulada neste estudo, chegou-se aos seguintes resultados acerca dessas cláusulas: (i) apresentam a semântica de restrição de um *conjunto denotado* dentro de um *conjunto de referência* subjacente; (ii) ocorrem linearizadas dentro do enunciado simples ou complexo; (iii) ocorrem isoladas ou como componentes de sentenças dentro dos enunciados.

PALAVRAS-CHAVE: Fala espontânea. Cláusulas relativas. Teoria da Língua em Ato. Linguística de *Corpus*.

RESUMEN: Este estudio presenta una definición de la oración de relativo para el habla espontánea del portugués brasileño basada en la Teoría de la Lengua en Acto (CRESTI, 2000). Esta teoría postula el enunciado como la unidad de referencia del habla, o sea,

* Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Assistente B da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: crysnabonjardimsc@gmail.com.

como la menor unidad lingüística pragmáticamente autónoma (acto de habla). En este enfoque, las relaciones de dependencia establecidas por la sintaxis pueden ser modificadas por la estructura informacional de la prosodia, o sea, la sintaxis está restringida a los límites de las unidades de información delimitadas por la prosodia, configurándose en islas sintáctico-semánticas. Para realizar este estudio, fue utilizado un corpus de habla espontánea, el C-ORAL-BRASIL (RASO; MELLO, 2012). Partiendo de la definición postulada en este estudio, se llegó a las siguientes conclusiones sobre esas oraciones: (i) presentan la semántica de restricción de un conjunto denotado dentro de un conjunto de referencia subyacente; (ii) ocurren de forma lineal dentro del enunciado simple o complejo; (iii) ocurren aisladas o como componentes de oraciones dentro de los enunciados.

PALABRAS CLAVE: Habla espontánea. Oraciones de relativo. Teoría de la Lengua en Acto. Lingüística de *Corpus*.

ABSTRACT: This paper presents a definition of the relative clause for Brazilian Portuguese spontaneous speech based on the Theory of Language in Act (CRESTI, 2000). This theory designates the utterance as the reference unit to speech, that is, the smallest pragmatically autonomous linguistic unit (the speech act). In this framework, the dependency relations established by the syntax can be changed by the informational structure of the prosody, that is: the syntax is restricted to the limits of the informational units as read by prosody, thus forming syntactic/semantic islands. This study made use of the C-ORAL BRASIL spontaneous speech corpus (RASO; MELLO, 2012). Based on the definition proposed in this study, the following statements can be made about relative clauses: (i) they show the constraint semantics of a *denoted set* within an underlying *reference set*; (ii) they appear linearized within a simple or complex utterance; (iii) they occur in isolation or as sentence components within utterances.

KEYWORDS: Spontaneous speech. Relative clauses. Theory of Language in Act. Corpus Linguistics.

1 INTRODUÇÃO

As investigações sobre cláusulas relativas continuam em aberto na agenda linguística, sobretudo no campo da fala espontânea, uma vez que os estudos tradicionais ainda privilegiam a língua escrita. Mesmo aqueles estudos voltados para os dados de fala adotam transcrições em suas pesquisas que, a rigor, são dados escritos, pois não consideram a influência do comportamento da prosódia na segmentação da fala. É claro que, antes do século XX, não havia tecnologia que permitisse esse tipo de investigação, já que para o exame da fala é fundamental a observação simultânea de texto-som, metodologia viabilizada pelo desenvolvimento do computador e da Linguística de Corpus. Além disso, o próprio conceito de cláusula relativa está ainda em debate, tendo em vista que as definições tradicionais disponíveis não contemplam a natureza da fala espontânea e são imprecisas no que se referem à classificação tradicional de cláusulas relativas em restritivas e não-restritivas.

Diante dessas questões, e de considerar que as relações de dependência estabelecidas pela sintaxe podem ser alteradas pela estrutura informacional da fala, ou seja, de que a informação prosódica afeta a informação segmental na língua falada, este estudo propõe uma definição para a relativização clausal na fala espontânea a partir da *Teoria da Língua em Ato* – um quadro teórico-metodológico voltado para a investigação da fala –, e da observação de um *minicorpus* do português falado – o C-ORAL BRASIL –, os quais são apresentados a seguir.

2 A TEORIA DA LÍNGUA EM ATO (L-ACT)

A Teoria da Língua em Ato (L-AcT; CRESTI, 2000) estuda a fala espontânea, considerando a dimensão prosódica na sua estruturação. Por fala espontânea, compreende-se a fala que é executada ao mesmo tempo em que é planejada (NENCIONI, 1983). Logo, excluem-se as situações em que a fala é derivada de um texto escrito previamente elaborado, a exemplo de discursos lidos, peças teatrais, filmes, novelas etc.

A L-AcT é uma extensão da *Teoria dos Atos de Fala* (AUSTIN, 1962); no entanto, caracteriza-se como uma teoria *corpus-driven*. Para proceder à investigação da fala, haja vista a natureza transitória que marca a conjugação do meio (ondas sonoras) e do canal (o ar) de sua realização (RASO, 2013), a L-AcT constrói *corpora* considerando o critério semiortográfico para a transcrição dos textos orais (cf. RASO; MELLO, 2009; MELLO et al, 2012). Ou seja, já no processo de transcrição, esse arcabouço teórico adota uma

codificação morfossintática para capturar características típicas da fala. Com essa metodologia, a L-AcT tenta evitar a interferência da língua escrita formal no processo de transcrição e capturar fenômenos em curso na língua.

Sendo assim, com base em critérios prosódicos, a L-AcT postula então o *enunciado* como a unidade de referência da fala, isto é, como a menor unidade linguística pragmaticamente autônoma que, dotada de força ilocucionária, corresponde a um ato de fala. Em outros termos, ao considerar os critérios prosódicos, a L-AcT rompe com a tradição dos estudos gramaticais que elege a sentença (CHOMSKY, 1970) ou a cláusula (CHAFE, 1988) como a unidade da língua. Afinal, tais postulados exigem que dentro dessas unidades haja um núcleo verbal. Entretanto, parte das ações linguísticas produzidas pelos falantes é realizada sem a presença de verbo, mas por *chunks* linguísticos que possuem valor comunicativo: fragmentos, interjeições, advérbios e alguns tipos de frases, tais como as nominais. Para efeito de demonstração, apresentam-se os exemplos de (1) a (6), retirados do *minicorpus* do C-ORAL BRASIL. Todos são enunciados, já que possuem autonomia pragmática e podem ser interpretados isoladamente, apesar dos diferentes conteúdos locutivos que veiculam:

- (1) bfamcv01,213, eu acho que a gente deve chamar os < times > legais //¹
- (2) bfamcv03,10, vou jogar na quatro //
- (3) bfamcv03,9, < não > //
- (4) bfamcv03,19, uhn //
- (5) bfamcv03,51, < nts > //
- (6) bfamcv04,416, pra todo mundo //

Tem-se de (1) a (6): um período composto por subordinação, um período simples, um advérbio, uma interjeição com valor interrogativo, um clique como manifestação de incômodo e um sintagma preposicional. Cada um desses enunciados apresenta um perfil prosódico particular. Logo, são identificados como atos de fala. Entretanto, o mesmo não acontece com a sequência a seguir:

- (7) bfamcv01,144,GIL, pra próxima taça /

Em (7), não se tem uma unidade pragmaticamente autônoma; isto é, essa sequência não é percebida como um enunciado. Na realidade, a sequência *pra próxima taça* é parte de um enunciado, reportado em (8), no qual a segunda parte *a gente tem que também mandar um e-mail* é percebida como uma ação linguística. Isso ocorre porque esta parte carrega o núcleo prosódico da *ilocução*, a ação da fala. Por isso, a última sequência é interpretada como pragmaticamente autônoma.

- (8) bfamcv01,144, pra próxima taça / a gente tem que também mandar um e-mail //

Assim, (8) é um enunciado que apresenta duas partes. Cada uma dessas partes possui um perfil prosódico diferente que determina a sua função dentro do enunciado. Ou seja, além de conferir autonomia pragmática ao conteúdo locutivo que constitui o enunciado nos termos de uma *ilocução* (ação linguística), a prosódia também é responsável por segmentar o enunciado no fluxo da fala.

Do ponto de vista da segmentação, a prosódia apresenta dois tipos de quebras: aquelas percebidas como conclusivas e que delimitam os enunciados – ou *quebras terminais* (“//” na transcrição); e aquelas percebidas como não conclusivas e que delimitam a estrutura interna dos enunciados em termos de *unidades informacionais* (UIs) – ou *quebras não-terminais* (“/” na transcrição). Os enunciados formados apenas por uma unidade informacional são chamados de *enunciados simples*. Estes são constituídos, obrigatoriamente, pela UI de *Comentário*, a qual é responsável pela interpretabilidade e autonomia pragmática do enunciado, uma vez que carrega a *ilocução*. Já os enunciados formados por mais de uma UI são chamados de *enunciados complexos* – isto é, o *Comentário* mais outra(s) unidade(s) informacional(is). Em (9) e (10), tem-se respectivamente um enunciado complexo formado por duas UIs (TOP-COM) e um enunciado simples formado por uma UI de *Comentário* (COM):

¹ Os enunciados do *corpus* C-ORAL-BRASIL possuem uma etiqueta de identificação que obedece ao seguinte formato: a sigla “bfamcv02” informa o seguinte – a língua (b = português brasileiro), o contexto (fam = familiar/privado, pub = público), a tipologia interacional (cv = conversação, dl = diálogo, mn = monólogo) e o número do texto em seguida. Os colchetes angulares indicam sobreposição de fala. As barras simples indicam quebras prosódicas não-terminais e as barras duplas indicam quebras prosódicas terminais.

(9) bfamcv01,144, pra próxima taça /=TOP= a gente tem que também mandar um e-mail ||=COM

(10) bfamcv01,8, < eles são piores do que o > Durepox ||=COM

A L-AcT destaca que as quebras prosódicas do enunciado possuem duas dimensões concomitantes: uma prosódica e outra informacional. Na dimensão prosódica, a quebra terminal ou não-terminal é definida como *unidade tonal*. Na dimensão informacional, essa quebra é definida como *unidade informacional*. Como já adiantado, tais UIs estruturam internamente os enunciados que, no seu interior, são delimitados por quebras prosódicas não-terminais.

As unidades informacionais apresentam perfis prosódicos específicos, os quais possuem funções particulares dentro do enunciado e são definidas a partir de sua posição com relação ao COM – unidade responsável por veicular a ilocução. Tais unidades são determinadas a partir da observação da curva de F_0 (frequência fundamental)². Como movimentos voluntários, as UIs possuem saliência perceptual e carregam valores informacionais, em contraste com movimentos involuntários causados por fatores micromelódicos contextuais. Por sua natureza voluntária e intencional, as UIs são percebidas pelo falante. Diante disso, com base no modelo de fonologia perceptual do IPO (*Institute for Perception Research*), a L-AcT implementa a *Information Patterning Theory* que identifica os seguintes perfis prosódicos definidores da natureza das UIs:

- (i) *Raiz*: define a ilocução e identifica apenas a unidade de COM.
- (ii) *Prefixo*: precede unidades do tipo raiz e é típico do TOP.
- (iii) *Sufixo*: segue unidades do tipo raiz e é típico das Apêndices de TOP e de COM.
- (iv) *Posfixo*: pode preceder ou seguir unidades do tipo raiz, mas não pode ocorrer na posição inicial do enunciado, caso do Parentético.

No Quadro 1, tem-se as unidades informacionais segundo a L-AcT:

Quadro 1: Unidades informacionais

	Tipo	Tag	Função
Unidades Textuais	Comentário	COM	Veicula a força ilocucionária do enunciado.
	Tópico	TOP	Estabelece o âmbito de aplicação da força ilocucionária.
	Apêndice de comentário/ tópico	APC/APT	Integra textualmente a unidade da qual é apêndice.
	Parentético	PAR	Dá instruções sobre como deve ser interpretado o enunciado ou parte dele.
	Introdutor Locutivo	INT	Sinaliza que o que segue têm nível hierárquico diferente daquele da enunciação (geralmente, é uma metailocução).
Unidades Dialogicas	Alocutivo	ALL	Individualiza o interlocutor, marca coesão social.
	Incipitário	INP	Sinaliza o começo do turno ou do enunciado.
	Expressivo	EXP	Fornece suporte emotivo para o ato de fala, marca coesão social.
	Conetor Discursivo	DCT	Sinaliza continuidade de uma sequência com a anterior.
	Fático	PHA	Sinaliza a abertura ou a manutenção do canal comunicativo.
	Conativo	CNT	Induz o interlocutor a cumprir ou desistir de certa ação.

Fonte: Bossaglia (2015, p.312)

² Frequência fundamental: refere-se a uma medida do número de ciclos completos de vibração das cordas vocais por uma unidade de tempo (geralmente, o segundo) no momento da fala.

Em resumo: as *unidades textuais* compõem o texto do enunciado (COM, TOP, APC, APT) ou são dirigidas à interpretação dele (INT, PAR); e as *unidades dialógicas* regulam a interação (ALL, CNT, DCT, EXP, INP, PHA). Estas últimas correspondem aos tradicionais marcadores discursivos. Há ainda outras unidades informacionais que apresentam certas particularidades, pois elas rompem o isomorfismo entre o padrão prosódico e o padrão informacional do enunciado, o que significa que há a atribuição de um valor pragmático-informacional a cada UIs dentro do enunciado, quais sejam: *Comentário Múltiplo* (CMM), *Comentário Ligado* (COB), e *Unidade de Escansão* (SCA).

CMMs e COBs, grosso modo, são sequências de dois ou mais comentários, cuja ilocução do enunciado, o qual compõe, resulta da padronização melódica do primeiro e da prosódia de continuidade do segundo. Ou seja, os CMMs apresentam padronização melódica e sua interpretação é holística, pois há uma relação lógica entre eles: causal, condicional, temporal etc. Esse padrão marca a lista, a comparação, por exemplo. Os COBs não apresentam padronização melódica, logo a interpretação não é holística. Eles formam *estrofes* (CRESTI, 2009), ou por outra, as ilocuições produzidas apresentam uma prosódia de continuidade, indicando que o discurso ainda não terminou e que este só termina quando se chega à última ilocução, que sinalizará a finalização do discurso. Tal padrão marca os textos monológicos. Os padrões de CMM e COB podem ser observados, respectivamente, em (11) e (12) abaixo:

(11) bfamcv01,66, mas a < gente tenta > fazer reunião /=CMM= galera nũ < comparece > //CMM

(12) bfamcv01,94, a gente podia fazer a taça aqui /=COB_r= todo mundo vai adorar /=COB_r= e tal //COM

Já as SCAs ocorrem quando uma unidade informacional se realiza em mais de uma unidade tonal, seja em razão da quantidade de conteúdo locutivo produzido, seja por razões expressivas ou por imperícia do falante. As unidades escansionadas apresentam perfil neutro; somente a última sequência do padrão apresenta valor informacional, pois carrega o núcleo da ilocução. É importante salientar que a ocorrência de SCAs está restrita às unidades textuais e que há composicionalidade sintática dentro delas.

(13) bfamcv01,134, acho < que a gente > tem /=SCA= que olhar direito //COM

Como se pode atestar, a L-AcT amplia o elenco das unidades da fala, no que se refere à sua estrutura informacional, antes restringido apenas às unidades de Tópico e Comentário. Essa forma de estruturar a fala em unidades informacionais é fundamental para a concepção de sintaxe da fala espontânea postulada pela L-AcT e, por consequência, para a definição de relativização clausal, que será apresentada a seguir.

2.1 A ARTICULAÇÃO SINTÁTICA E INFORMACIONAL NA L-ACT

Para a L-AcT, a noção de sintaxe está articulada à estrutura prosódica. Dessa forma, a sintaxe *stricto sensu* está restrita aos limites das unidades informacionais que se constituem como verdadeiras “ilhas sintático-semânticas”. Assim, o *output* final do enunciado resulta da *combinação* dos vários elementos linguísticos, distribuídos nas unidades informacionais (UIs), que podem compor sentenças, sintagmas, frases e fragmentos diversos – *chunks linguísticos*. Essa noção de combinação, que ocorre entre as “ilhas”, é de natureza informacional, isto significa que é pragmaticamente orientada, e não pode ser confundida com a noção de *composicionalidade sintática*. Ou seja, as relações sintáticas de predicação, regência, modificação, subordinação e coordenação têm escopo apenas dentro de cada unidade informacional – ou ilha sintático-semântica. Para efeitos de demonstração, observa-se a relação entre as unidades informacionais de Tópico (TOP) e Comentário (COM) a seguir:

(14) bfamcv01,11, < porque o Durepox > /=TOP= pelo menos jogava bola //COM

Em (14), tem-se duas unidades informacionais, TOP e COM, delimitadas por uma quebra prosódica não-terminal (“/” na transcrição). Essas duas unidades compõem um enunciado, delimitado por uma quebra prosódica terminal (“//” na transcrição) no fluxo da fala. No contexto da L-AcT, a relação entre TOP-COM em (14) não se dá pela relação de predicação aparente, na qual o SN *o Durepox* em TOP seria o sujeito sintático do predicado *pelo menos jogava bola* em COM. De acordo com Cresti (2011), o TOP funcionaria como a representação linguística de uma proeminência pragmática/contextual que atua sobre a interpretação do

conteúdo locutivo do COM. Essa relação entre TOP-COM é estabelecida pela prosódia ao marcar o papel informacional de cada unidade: o perfil prosódico de Prefixo do TOP não é o mesmo do perfil prosódico de Raiz do COM. Assim, o TOP funciona sempre como um anacoluto sintático e uma ilha semântica em relação ao COM. Em outras palavras, a relação sintática no padrão TOP-COM, nos termos tradicionais, só é possível se o comportamento da prosódia for desconsiderado.

Nessa perspectiva, a partir da noção de unidade informacional como ilha sintático-semântica, a L-Act reconhece dois tipos de relação sintática na fala: a *sintaxe linearizada* e a *sintaxe padronizada*.

(i) *Sintaxe linearizada*: refere-se às estruturas de coordenação e subordinação que ocorrem dentro de uma única unidade informacional, cuja relação estabelecida é propriamente sintática. Em (15), tem-se todos os elementos de uma cláusula relativa na unidade informacional de COM; ou seja, ‘... N+QUE verbo finito... // UI’, destacados em itálico:

(15) bfamdl01,176, cê nũ quer comprar *um trenzinho que espirra* pro seu banheiro não // =COM

(ii) *Sintaxe padronizada*: refere-se às estruturas de coordenação e subordinação que ocorrem distribuídas em mais de uma unidade informacional, cuja relação estabelecida é de natureza informacional e não propriamente sintática. Em (16), tem-se os elementos de uma cláusula relativa distribuídos entre duas unidades informacionais, COM-APC; ou seja, ‘... N / UI + QUE verbo finito... // UI’, destacados em itálico:

(16) bfammn01,72, só até aí que eu sei o caso / =COM= *que ele me contou* // =APC

Diante disso, o conceito de cláusula relativa para fala espontânea, neste trabalho, leva em consideração, portanto, a estrutura informacional da fala nos termos defendidos pela L-Act.

2.2 CLÁUSULAS RELATIVAS NA FALA ESPONTÂNEA: UMA DEFINIÇÃO BASEADA NA L-ACT

Uma cláusula relativa é definida tradicionalmente como uma subordinada que restringe a referência de um elemento nominal dentro de uma dada predicação (ROCHA LIMA, 1992; BECHARA, 2004; CUNHA, CINTRA, 2001; NEVES, 2000; PERINI, 2004). A maior parte das abordagens linguísticas identificam duas estratégias de cláusulas relativas: *restritivas* e *não-restritivas*. Apesar de ambas apresentarem configuração morfossintática semelhante ‘... N + QUE verbo finito...’, semanticamente, no entanto, as restritivas delimitam o referente, e as não-restritivas *não* delimitam o referente³, apenas acrescentam uma informação sobre ele. Nesse contexto, somente as relativas restritivas encaixam-se dentro do conceito tradicional de cláusula relativa.

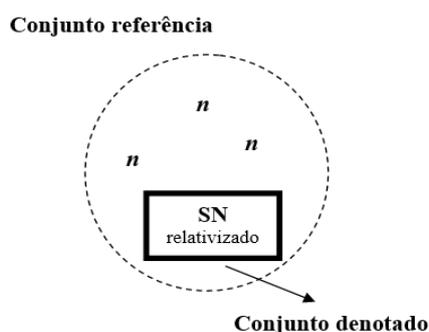
Diante de tal impasse, ou se alarga o conceito de relativa, ou se reconsidera o *status* de relativização das chamadas relativas não-restritivas (CRISTOFARO, 2003; KEENAN, COMRIE, 1977). Este estudo opta pelo segundo posicionamento, tendo em vista: (i) a diferença cognitiva entre os dois tipos de relativa, já que uma delimita e a outra não; e (ii) a insuficiência do significante linguístico no que se refere às formas disponíveis, uma vez que estruturas morfossintáticas se repetem para expressar significados distintos, a exemplo de fenômenos como a homonímia (SALOMÃO, 1999). Além disso, para uma definição de relativização na fala espontânea, essa definição tradicional não leva em conta a estrutura informacional da fala. Sendo assim, esta investigação parte dos pressupostos da L-Act acerca do funcionamento da sintaxe na fala (linearização e padronização) e da observação das cláusulas relativas no *minicorpus* C-ORAL-BRASIL para propor uma definição de relativização clausal.

Diante disso, os dados do *minicorpus* mostram que as cláusulas relativas ocorrem tanto em contextos de estrutura sintática linearizada quanto padronizada; entretanto, somente as restritivas exibem itens linguísticos que estabelecem o fenômeno da restrição. Nesses termos, o SN da cláusula evoca um *background* que estabelece a referência, ao passo que a cláusula relativa

³ Na escrita, são diferenciadas por sinais de pontuação e, na fala, por aquilo que a tradição identifica como “pausa prosódica”. Este conceito não pode ser confundido com quebra prosódica. Para mais detalhes, consultar *O papel da pausa na segmentação prosódica de corpora de fala* (RASO; MITTIMAN; OLIVEIRA, 2015).

estabelece a especificação e a natureza dessa referência. Diante disso, nomeamos esse domínio estabelecido pelo SN de *conjunto referência* (geral), ao passo que a restrição operada pela cláusula relativa, de *conjunto denotado*⁴ (local). Essa operação é processada via *inferência* (LEVINSON, 2007)⁵. Para efeito de ilustração, apresenta-se a Figura I a seguir, que demonstra a relação entre conjunto referência (SN) e conjunto denotado (cláusula relativa):

Figura I: Relação entre os conjuntos



Nessa perspectiva, chegou-se à seguinte conclusão:

- A cláusula relativa apresenta a semântica de *restrição* somente quando delimita a interpretação de um referente (N) subespecificado nos termos de um *conjunto denotado*. Assim, o cálculo de sua condição de verdade vincula-se à existência de um *conjunto referência*, evocado em um nível semântico subjacente, no qual esse referente subespecificado está contido – assim como podem estar contidos outros elementos semelhantes. Do contrário, a semântica da cláusula é *não-restritiva*; logo, não fecha a interpretação de N nos termos de um *conjunto denotado*, tendo em vista a sua especificação. Assim, o cálculo de sua condição de verdade não está vinculado à existência de um *conjunto referência*.

Dessa forma, a interpretação restritiva da cláusula está vinculada aos seguintes parâmetros semântico-linguísticos, dado que estabelecem o conjunto referência subjacente:

- (i) *A interpretação distributiva associada aos quantificadores* – sintagmas distributivos produzem a seguinte interpretação: “para cada um dos membros de um conjunto (x, y, z...), existem elementos distintos introduzidos por um quantificador associado às variáveis desse conjunto (x, y, z...) respectivamente”.
- (ii)
- (iii) *A interpretação da pressuposição de existência da referência* – sintagmas referenciais produzem a seguinte interpretação: “para cada N referencial, existe um referente potencial cujo valor de verdade ou falsidade pode ser confirmado”.

Nesses termos, apenas as cláusulas restritivas podem ser consideradas instâncias de relativização, ao passo que as não-restritivas dizem respeito a outro fenômeno. Diante disso, passamos a nomear esta última de *cláusulas informativas*. Para identificar a diferença semântica entre cláusulas relativas e informativas, este estudo elabora o *teste de relativização clausal*, que consiste em verificar se a cláusula que apresenta a sintaxe da relativização, dentro de um enunciado simples ou complexo delimita a interpretação de um referente (N) nos termos de um conjunto denotado ou não, haja vista o seu grau de especificação. Do contrário, não é relativa; trata-se de *cláusula informativa*, que se assemelha sintaticamente à cláusula relativa, mas é semanticamente diferente. Para realizar esse

⁴ As noções *conjunto denotado* e *conjunto referente* foram retiradas de Perini (1981) e de Lyons (1977).

⁵ Isto é, o conteúdo implícito deduzido (*conjunto referência*) é acessado a partir de expressões linguísticas na superfície sintática através da cláusula relativa (*conjunto denotado*).

teste, verifica-se a presença de expressões de quantificação e da pressuposição de existência da referência estabelecidas do conjunto referência. Para efeitos de demonstração, seguem os exemplos de (17) a (20)⁶:

(17) bfammn02,51, papai foi o *irmão que mais deu apoio a ele* // =COM

Referente: o irmão

Conjunto denotado: irmão que mais deu apoio a ele

Conjunto de referência: conjunto de irmãos

Tipo de cláusula: relativa linearizada em COM

A cláusula relativa *que mais deu apoio a ele* estabelece o conjunto de referência *irmãos*, no qual os possíveis itens contidos apresentam traços distintos do conjunto denotado *irmão que mais deu apoio a ele* por meio do quantificador adverbial *mais*. Logo, a cláusula *irmão que mais deu apoio a ele* é verdadeira, pois existe um conjunto de irmãos.

(18) bfamdl01,176 *cê nã quer comprar um trenzinho que espirra* pro seu banheiro não // COM

Referente: um trenzinho

Conjunto denotado: trenzinho que espirra

Conjunto de referência: conjunto de trenzinhos⁷ para o banheiro

Tipo de cláusula: relativa linearizada em COM

A cláusula relativa *que espirra* estabelece o conjunto de referência *trenzinhos para o banheiro*, no qual os possíveis itens contidos apresentam traços distintos do conjunto denotado *trenzinho que espirra*, por meio da pressuposição de existência. Logo, a cláusula *trenzinho que espirra* é verdadeira, pois existe um conjunto de trenzinhos para o banheiro.

(19) bfammn06,33, e esse caso /=TOP= *que acontecia* /=APT= marcava muito // =COM

Referente: esse caso

Conjunto denotado: Ø

Conjunto de referência: Ø

Tipo de cláusula: cláusula informativa padronizada em TOP-APT

A cláusula *que acontecia* não estabelece o conjunto de referência (outros casos?) subjacente. Dessa forma, não há a restrição do conjunto denotado e a oposição entre os conjuntos. Logo, a cláusula *que acontecia* apenas acrescenta uma informação sobre um referente especificado, *esse caso*. Assim, seu conteúdo não precisa ser calculado em termos de condição de verdade.

(20) bfamdl02,73, que eu dou *um exemplo de porta* /=TOP= *que é excelente* // =COM

Referente: Um exemplo de porta

Conjunto denotado: Ø

Conjunto de referência: Ø

Tipo de cláusula: cláusula informativa padronizada em TOP-COM

A cláusula *que é excelente* não estabelece o conjunto de referência (exemplos de portas?) subjacente. Dessa forma, não há a restrição do conjunto denotado e a oposição entre os conjuntos. Logo, a cláusula *que é excelente* apenas acrescenta uma informação sobre um referente especificado, *um exemplo de porta*. Assim, seu conteúdo não precisa ser calculado em termos de condição de verdade.

⁶ Para as cláusulas que não estabelecerem o *conjunto denotado* e o *conjunto de referência*, marca-se Ø (conjunto vazio) no teste.

⁷ Refere-se a desinfetantes de vasos sanitários, os quais podem se apresentar em forma de pedra, gel ou líquido.

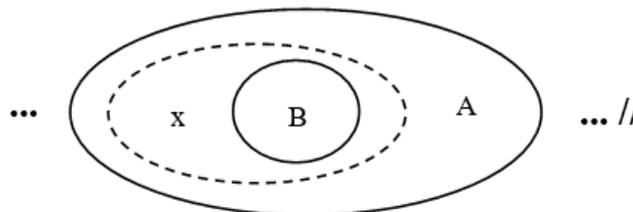
Para demonstrar a diferença sintática, semântica e informacional desses dois tipos de cláusulas na fala espontânea do PB, *cláusula relativa linearizada* e *cláusula informativa padronizada*, a formalização⁸ é realizada nos seguintes termos:

(i) Cláusula relativa linearizada

Em termos sintáticos, é um tipo de cláusula subordinada (B) que funciona como termo adjunto de um SN (x), ao qual está conectada por meio de um pronome relativo (QUE), inserido no seu conteúdo locutivo. No enunciado, os elementos da cláusula relativa podem ocorrer contidos sintaticamente numa cláusula matriz – (SN + [QUE + B]) \subset A //, logo B (\subset) A //; ou isolados desta – (SN + [QUE+B]) \emptyset //). Semânticamente, a função da cláusula relativa é restringir/delimitar o N (x) dentro de um *conjunto referência* subjacente, possivelmente composto por outros elementos semelhantes. Em termos prosódicos, o N antecedente e a cláusula relativa ocorrem linearizados sintaticamente dentro de uma mesma unidade informacional num enunciado simples ou complexo:

Diagrama I: Cláusula relativa linearizada

Relativa linearizada = B \subset x / x \subset A / Logo, B \subset A



Abaixo, seguem exemplos de cláusulas relativas linearizadas retirados do *minicorpus* do C-ORAL BRASIL, conforme a descrição proposta:

(21) bfamdl04,18, tem [creme [que_{ProRel} + nũ dá com o cabelo não]_{CRel}]_{SN} // COM

(22) bfamdl01,177, [trenzim [que_{ProRel} + espirra]_{CRel}]_{SN} // COM

Em (21), o SN *creme que nũ dá com o cabelo não* contém uma cláusula relativa restritiva *que nũ dá com o cabelo não* como um termo sintático adjunto. Como o N *creme* é subespecificado, pois possui um alcance potencial de referentes no mundo (*creme que dá versus creme que não dá com o cabelo*), a restrição da cláusula relativa incide apenas sobre o elemento do conjunto de referência, que corresponde ao *creme que não dá com o cabelo*, ou seja, o conjunto denotado. Em termos sintáticos, esse SN funciona como argumento da cláusula matriz, *tem um creme...* Prosodicamente, os itens da cláusula relativa estão linearizados sintaticamente no interior de uma mesma unidade informacional, o COM, dentro do enunciado simples.

Em (22), o SN *trenzim que espirra*⁹ contém, como um termo sintático adjunto, uma cláusula relativa restritiva *que espirra*. Como o N *trenzim* é subespecificado, possui um alcance potencial de referentes no mundo (*trenzinho que espirra, que não espirra, que derrete, que fica pendurado – ou conjunto referência*), a restrição da cláusula relativa incide apenas sobre o elemento do conjunto *que espirra – ou seja, o conjunto denotado*. Em termos sintáticos, ela funciona isolada, isto é, sem uma cláusula matriz, contudo possui autonomia informacional, é uma ilocução. Prosodicamente, os itens da cláusula relativa restritiva estão linearizados sintaticamente dentro de uma mesma unidade informacional, o COM, dentro do enunciado simples.

(ii) Cláusula informativa padronizada

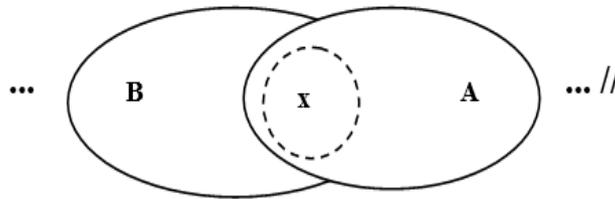
⁸ A formalização diagramática das cláusulas relativas apresentada aqui começou a ser desenvolvida em trabalho anterior. Para mais detalhes, cf. Carmo e Mello (2016, no prelo).

⁹ O termo *trenzinho/trenzim* é usado para se referir a desinfetante sanitário.

Em termos sintáticos, é um tipo de cláusula apositiva (B) que está em intersecção semântica (\cap) com o N antecedente (x) da cláusula matriz (A), através do pronome relativo (QUE) inserido no seu conteúdo locutivo. Este pronome permite recuperar, anaforicamente, o conteúdo semântico de N. Entretanto, B não está contido (\subset) em A como um termo sintático. No enunciado, os elementos da cláusula informativa podem ocorrer distribuídos, apostos a uma cláusula matriz – (SN / [QUE+ B]) \subset A // \Rightarrow B (\subset) A //) ou isolados desta – (SN / [QUE+ B]) \emptyset //). Semanticamente, B apenas adiciona uma informação sobre o N (\subset) A. Em termos prosódicos, o N antecedente e a cláusula informativa ocorrem padronizados em diferentes unidades informacionais dentro de um enunciado complexo.

Diagrama II: Cláusula informativa padronizada

Informativa padronizada = B (\cap A = {x} / Entretanto, B $\not\subset$ A



Abaixo, seguem exemplos de cláusulas informativas retirados do *minicorpus* do C-ORAL BRASIL, conforme a descrição proposta:

(23) bfamcv01,56, tem [o SESC]_{SN} / COB [que é bom pa caramba]_{CRel} // COM

(24) bfamdl02,30, [um cuidado]_{SN} / que cês têm que tomar]_{CRel} // COM

Em (23), a cláusula informativa padronizada *que é bom pa caramba* está numa relação de intersecção semântica com a cláusula matriz *tem o SESC*, por meio do pronome relativo *que*, o qual recupera anaforicamente o conteúdo semântico do SN antecedente inserido na cláusula matriz: *o SESC*. Entretanto, a cláusula informativa não está contida no SN foco como um termo sintático adjunto. Ela é um termo aposto da cláusula matriz. A cláusula informativa não delimita o SN, o qual já está especificado, ou seja, não estabelece o conjunto referência. Diante disso, sua função é apenas adicionar uma informação sobre o SN da cláusula matriz. Em termos prosódicos, a cláusula informativa ocorre na unidade informacional de COM, e o SN antecedente ocorre na unidade informacional de COB, dentro de um enunciado complexo. Portanto, seus elementos estão padronizados sintaticamente em unidades informacionais diferentes.

Em (24), a cláusula informativa *que cês têm que tomar* está numa relação de intersecção semântica com o SN referente *um cuidado*, por meio do pronome relativo *que*, o qual recupera anaforicamente o conteúdo semântico de N. Entretanto, a cláusula informativa padronizada não está contida no SN foco como um termo sintático adjunto. Ela é um termo aposto. Assim, a cláusula informativa padronizada não delimita o SN, sua função é apenas adicionar uma informação sobre ele, ou seja, não estabelece o conjunto referência. Sintaticamente, a cláusula informativa funciona isolada, isto é, sem uma cláusula matriz; contudo, possui autonomia informacional – é uma ilocução. Em termos prosódicos, a cláusula informativa ocorre na unidade informacional de COM e o SN antecedente na unidade informacional de TOP dentro de um enunciado complexo. Por isso, estão padronizados sintaticamente em unidades informacionais diferentes.

Para a análise dos dados, este estudo segue a metodologia descrita a seguir.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota os pressupostos metodológicos da Linguística de *Corpus* (MELLO, 2014). Sendo assim, será utilizada uma amostra balanceada do *corpus* C-ORAL-BRASIL, a qual será chamada de *minicorpus*.

3.1 O MINICORPUS C-ORAL BRASIL E A PLATAFORMA DP – IPIC

O *minicorpus* deste estudo integra o C-ORAL-BRASIL (RASO; MELLO, 2012), *corpus* balanceado do português falado, especificamente da diatopia mineira (Belo Horizonte e região metropolitana). Cada sessão do *corpus* contém áudio, seção de metadados, transcrição e alinhamento de texto-som. O *minicorpus* do C-ORAL-BRASIL também está organizado assim; porém, ele possui a anotação da estrutura informacional de cada ilocução, a qual respeita as quebras prosódicas terminais e não-terminais, definidoras do enunciado e de sua estrutura interna, requisito precípua da *Information Patterning Theory* (CRESTI, 2000; MONEGLIA; CRESTI, 2006). Em termos de tamanho, o *minicorpus* apresenta as seguintes proporções: vinte textos, 31318 palavras e 5512 seqüências terminais (enunciados). Ele segue a mesma arquitetura do C-ORAL-BRASIL, ou seja, quanto ao contexto da interação, está dividido em dois domínios: familiar/privado e público. Cada um desses domínios está dividido em três tipologias de interação: conversações, diálogos e monólogos (RASO, 2012).

O *minicorpus* do C-ORAL-BRASIL está disponível na plataforma de busca *online* DP – IPIC¹⁰ (PANUNZI; GREGORI, 2011). Tal plataforma foi desenvolvida pelo LABLITA (*Laboratório de Linguística da Università Degli Studi di Firenze*). Nela, também estão depositados tanto a seção informal do *corpus* do italiano falado C-ORAL-ROM¹¹ como o seu *minicorpus*.

4 CLÁUSULAS RELATIVAS NO MINICORPUS DO C-ORAL-BRASIL: RESULTADOS

Para o levantamento das cláusulas relativas, foi utilizada a plataforma DP – IPIC. A partir de sua interface de pesquisa, buscou-se, no *minicorpus* do PB, os enunciados que continham o subordinante *que*. Do total dos 5512 enunciados do *minicorpus*, 1821 apresentavam tal subordinante. Entretanto, só em 148 ocorrências o *que* funcionava como pronome relativo. Tais dados foram classificados e distribuídos em planilhas eletrônicas, conforme a estrutura sintática informacional: linearizada e padronizada. Dessa forma, dois grupos foram constituídos: (1º) cláusulas relativas que ocorrem sintaticamente linearizadas dentro de uma única unidade informacional; e (2º) cláusulas informativas que ocorrem sintaticamente distribuídas em mais de uma unidade informacional. Assim, chegou-se aos números expostos na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1:

Total Distribuição das cláusulas segundo a sintaxe informacional no *minicorpus*

123	Cláusulas relativas linearizadas
25	Cláusulas informativas padronizadas

148 Ocorrências

Contudo, tanto cláusulas linearizadas quanto as padronizadas podem ocorrer acompanhadas ou isoladas de uma cláusula matriz dentro do enunciado. Dessa maneira, têm-se os seguintes contextos:

¹⁰ *Information Structure Database* <<http://lablita.dit.unifi.it/app/dbipic/>>.

¹¹ O C-ORAL-ROM é um *corpus* multilíngue das quatro principais línguas românicas europeias: italiano, português europeu, francês e espanhol. Desenvolvido a partir da parceria entre quatro universidades europeias, é coordenado pelo LABLITA e é financiado pela União Europeia. Para maiores informações sobre o C-ORAL-ROM, cf. Cresti e Moneglia (2005).

- *Contexto sintático complexo*: a cláusula subordinada (relativa ou informativa) ocorre com uma cláusula matriz como um de seus argumentos. Esta cláusula matriz, como conteúdo locutivo, está distribuída dentro de um enunciado simples ou complexo: "... N [QUE + verbo finito...] ClSub + Cl. Matriz...".

(25) bfamdl01,176,"cê nũ quer comprar_{Clmatriz} um *trenzinho*_N [*que espirra*]_{ClSub} pro seu banheiro não // - Relativa

(26) bfamcv01,56,"tem_{Clmatriz} o *SESC*_N [*que é bom pa caramba*]_{ClSub} // - Informativa

- *Contexto sintático simples*: a cláusula subordinada (relativa ou informativa) não ocorre com uma cláusula matriz. Ela funciona sozinha como conteúdo locutivo dentro de um enunciado simples ou complexo. Doravante, SN relativizado: "... N [QUE + verbo finito...] ClSub - Ø ...".

(27) bfamdl01,177, *trenzim*_N [*que espirra*]_{ClSub} // - Relativa

(28) bfamdl02, 30, um *cuidado*_N / [*que cês têm que tomar*]_{ClSubl} // - Informativa

Abaixo, encontram-se os números seguidos de ocorrências que correspondem aos padrões informacionais e sintáticos encontrados.

Tabela 2:

Total Distribuição das cláusulas relativas conforme o contexto sintático-informacional

97	Linearizadas em contexto sintático complexo.
26	Linearizadas em contexto sintático simples.
21	Padronizadas em contexto sintático complexo
04	Padronizadas em contexto sintático simples

148 Ocorrências

Como se pode observar na Tabela 2, foram encontradas 97 ocorrências de cláusulas relativas linearizadas e 21 ocorrências de cláusulas relativas padronizadas com a estrutura sintática complexa, isto é, acompanhadas da cláusula matriz "... N [QUE + verbo finito...] ClSub + Cl. Matriz...". No entanto, foram encontradas também trinta ocorrências de cláusulas relativas isoladas que funcionam informacionalmente. Dessas, 26 são linearizadas e quatro padronizadas, cuja estrutura sintática ocorre em contexto simples, isto é, sem a cláusula matriz: "... N [QUE + verbo finito...] ClSub - Ø ...".

Quanto à semântica das cláusulas relativas encontradas no *minicorpus* do C-ORAL BRASIL, aplicou-se o teste da *relativização clausal* e o resultado encontrado segue na tabela 3:

Tabela 3

Total Distribuição das cláusulas quanto aos tipos semânticos

123 Cláusulas relativas linearizadas

25 Cláusulas informativas padronizadas

148 Ocorrências

A Tabela 3 mostra que as cláusulas relativas ocorrem linearizadas sintaticamente dentro do enunciado, englobando tanto cláusulas que ocorrem em contexto sintático complexo quanto em contexto sintático simples. Essas cláusulas correspondem às relativas, dado que apresentam a semântica de restrição. Ao passo que as cláusulas informativas ocorrem padronizadas sintaticamente dentro do enunciado, envolvendo tanto cláusulas que ocorrem em contexto sintático complexo quanto em contexto sintático simples. Essas cláusulas não correspondem às relativas, dado que não apresentam a semântica de restrição, embora, como já salientado, apresentem estrutura sintática semelhante.

Tal achado corrobora o postulado de Cresti (2014) sobre as cláusulas relativas do italiano: a *relativa restritiva* corresponde a uma ilha sintático-semântica, ocorrendo linearizada dentro de uma única unidade informacional no enunciado, que pode ser simples ou complexo. Já a *relativa não-restritiva* corresponde à combinação de pelo menos duas ilhas sintático-semânticas, ocorrendo padronizada, ou seja, distribuída em diferentes unidades informacionais, cada uma cumprindo a sua função informacional no enunciado complexo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou a análise das cláusulas relativas extraídas do *minicorpus* do C-ORAL-BRASIL. Os dados mostraram que, do total de 5512 enunciados do *minicorpus*, 148 apresentam estrutura sintática de cláusula relativa. Dessas 148 ocorrências, 123 cláusulas relativas ocorrem linearizadas dentro de uma única unidade informacional num enunciado simples ou complexo, ao passo que 25 dessas cláusulas ocorrem padronizadas em mais de uma unidade informacional dentro de enunciados complexos. Contudo, das 123 cláusulas relativas linearizadas, 97 ocorrem em contexto sintático complexo (SN [QUE + verbo finito] + Cl. Matriz), enquanto 26 ocorrem em contexto sintático simples (SN [QUE + verbo finito] Ø) nos enunciados. No caso das 25 cláusulas relativas padronizadas, 21 ocorrem em padrão sintático complexo, enquanto quatro ocorrem em contexto sintático simples.

Para resolver a semântica das relativas, tradicionalmente identificadas em relativas restritivas e relativas não-restritivas, este estudo propõe o teste da *relativização clausal*, que verifica se a cláusula estabelece um conjunto referência subjacente para a sua interpretação, tendo em vista o grau de especificação do referente. O resultado da aplicação do teste possibilitou verificar que apenas as relativas linearizadas sintaticamente estabelecem um conjunto referência subjacente, tendo em vista a presença de quantificadores e/ou da pressuposição de existência. Contrariamente, as cláusulas padronizadas sintaticamente não estabelecem esse conjunto subjacente para a sua interpretação. Diante desse achado, assume-se que, na fala espontânea, somente as cláusulas relativas linearizadas, identificadas com a semântica de restrição, são instâncias de relativização.

As relativas padronizadas, a despeito de sua estrutura sintática semelhante, não são relativas, já que possuem semântica e estrutura informacional distintas das relativas verdadeiras. Diante disso, passa-se a nomeá-las de *cláusulas informativas*. Os resultados apresentados aqui corroboram os estudos linguísticos que advogam que a relativização clausal só englobam as tradicionais relativas restritivas.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BOSSAGLIA, G. Orientação pragmática da sintaxe na fala: uma análise corpus-based da subordinação completiva e adverbial no português do Brasil. *Domínios de Linguagem*, v. 9, n. 5 (dez. 2015), p. 309-335, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/29246>> Acesso em: 15 de jul. de 2016.

CARMO, C; MELLO, H. Cláusulas relativas na fala espontânea do português do Brasil: um estudo exploratório baseado no corpus C-Oral-Brasil. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 19, n. 2, 2016.

Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/25097>> Acesso em: jan.2016.

CINTRA, L.; CUNHA, C. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CRESTI, E. *Corpus di Italiano parlato*. Firenze: Accademia della Crusca, 2000.

CRESTI, E. Syntactic properties of spontaneous speech in the language into act theory: data on italian complements and relative clauses. In: RASO, T.; MELLO, H. (Org.). *Spoken corpora and linguistic studies: Problems and perspectives*. 1ed. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014. p. 365-410.

CRESTI, E; MONEGLIA, M. (Ed.). *C-ORAL-ROM: integrated reference corpora for spoken romance languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

CRISTOFARO, S. *Subordination*. Oxford: University Press, 2003.

KEENAN, E. Relative clauses. In: SHOPEN, T. (Ed.) *Language Typology and Syntactic Description*. Cambridge: University Press, 1985, v.2. p. 206-236.

KEENAN, E. L.; COMRIE, B. Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry*, n. 8, p. 63-99, 1977.

HART, J; COLLIER, R; COHEN, A. *A Perceptual Study on Intonation: An Experimental Approach to Speech Melody*. Cambridge: CUP, 1990.

KATO, M. A. et al. As construções-Q no português brasileiro falado: perguntas, clivadas e relativas. In: KOCH, Ingedore V.G (Org.). *Gramática do Português falado VI*. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002. p. 309-374.

LYONS, J. *Semantics 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MELLO, H. What Corpus Linguistics can offer Contact Linguistics: The C-oral-Brasil corpus experience. *PAPIA*, São Paulo, v.24, n.2, p. 407-427, Jul/Dez 2014. Disponível em: < <http://revistas.flch.usp.br/papia/article/view/2204>> Acessado em: 15 de jul.2016.

NEGRÃO, Esmeralda V. Forma Lógica e quantificação. In: MULLER, A. I., NEGRÃO, E.V.;

NEVES, M. H.M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: 2000. p. 71-95

PANUNZI, A; GREGORI, L. DB-IPIC: an XML database for the representation of information structure in spoken language. In: MELLO, H.; PANUNZI, A.; RASO, T. (Ed.). *Pragmatics and Prosody: Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Annotation*. Firenze: Firenze University Press, 2012. p. 133-150.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4.ed. São Paulo: 2004.

PERINI, M. A. *Um aspecto da interpretação do tópico em português*. Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Série Estudos - 7, Uberaba, MG, 1981.

RASO, T. Fala e escrita: meio, canal, consequências pragmáticas e linguísticas. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 7, p. 12-46, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/23730>> Acesso em: 20 jul. 2016.

RASO, T; MELLO, H.. (Org). *C-ORAL-BRASIL I: Corpus de referência do português brasileiro falado informal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SALOMÃO, M.M.M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas*, v.2, Juiz de Fora: EDUFJF, 1999.

Recebido em 13/09/2016. Aceito em 24/10/2016.

RELATIVE CLAUSES IN SPONTANEOUS SPEECH: A DEFINITION BASED ON THE LANGUAGE INTO ACT THEORY

CLÁUSULAS RELATIVAS NA FALA ESPONTÂNEA:
UMA DEFINIÇÃO BASEADA NA TEORIA DA LÍNGUA EM ATO

ORACIONES DE RELATIVO EN EL HABLA ESPONTÂNEA:
UNA DEFINICIÓN BASADA EN LA TEORÍA DE LA LENGUA EN ACTO

Cryсна Bonjardim da Silva Carmo*

Federal University of Minas Gerais

Bahia State University

ABSTRACT: This paper presents a definition for relative clause in the context of Brazilian Portuguese spontaneous speech based on the Language into Act Theory (CRESTI, 2000). This theory defines the utterance as the reference unit for speech, i.e., the smallest pragmatically autonomous linguistic unit (the speech act). In this framework, the dependency relations established by syntax can be altered by informational structure, i.e., syntax is restricted to the limits of the informational units delimited by prosody, thus forming syntactic/semantic islands. This study made use of the C-ORAL BRASIL spontaneous speech corpus (RASO; MELLO, 2012). Based on the definition proposed here, the following conclusions were reached concerning relative clauses: (i) they show the semantics of restriction of a *denotation set* within an underlying *reference set*; (ii) they appear linearized within a simple or compound utterance; (iii) they occur in isolation or as sentence components within utterances.

KEYWORDS: Spontaneous speech. Relative clauses. Language into Act Theory. Corpus Linguistics.

RESUMO: Este artigo apresenta uma definição de cláusula relativa para a fala espontânea do português brasileiro baseada na Teoria da Língua em Ato (CRESTI, 2000). Essa teoria postula o enunciado como a unidade de referência da fala, ou seja, como a menor unidade linguística pragmaticamente autônoma (ato de fala). Nesse quadro, as relações de dependência estabelecidas pela sintaxe podem ser alteradas pela estrutura informacional da prosódia, ou seja: a sintaxe está restringida aos limites das unidades informacionais delimitadas pela prosódia, configurando-se em ilhas sintático-semânticas. Para realizar este estudo, utilizou-se um *corpus* de fala espontânea, o C-ORAL BRASIL (RASO; MELLO, 2002). A partir da definição de relativa postulada, chegou-se aos seguintes resultados acerca dessas cláusulas: (i) apresentam a semântica de restrição de um *conjunto denotado* dentro de um *conjunto de referência* subjacente; (ii) ocorrem linearizadas dentro do enunciado simples ou complexo; (iii) ocorrem isoladas ou como componentes de sentenças dentro dos enunciados.

PALAVRAS-CHAVE: Fala espontânea. Cláusulas relativas. Teoria da Língua em Ato. Linguística de *Corpus*.

*PhD student at the Federal University of Minas Gerais (UFMG) – Graduate Program in Linguistic Studies (POSLIN). Assistant professor at the Bahia State University (UNEB). E-mail: crysnabonjardimsc@gmail.com.

RESUMEN: Este estudio presenta una definición de la oración de relativo para el habla espontánea del portugués brasileño basada en la Teoría de la Lengua en Acto (CRESTI, 2000). Esta teoría postula el enunciado como la unidad de referencia del habla, o sea, como la menor unidad lingüística pragmáticamente autónoma (acto de habla). En este enfoque, las relaciones de dependencia establecidas por la sintaxis pueden ser modificadas por la estructura informacional de la prosodia, o sea, la sintaxis está restringida a los límites de las unidades de información delimitadas por la prosodia, configurándose en islas sintáctico-semánticas. Para realizar este estudio, fue utilizado un corpus de habla espontánea, el C-ORAL-BRASIL (RASO; MELLO, 2012). Partiéndose de la definición postulada este estudio, se llegó a las siguientes conclusiones sobre esas oraciones: (i) presentan la semántica de restricción de un conjunto denotado dentro de un conjunto de referencia subyacente; (ii) ocurren de forma lineal dentro del enunciado simple o complejo; (iii) ocurren aisladas o como componentes de oraciones dentro de los enunciados.

PALABRAS CLAVE: Habla espontánea. Oraciones de relativo. Teoría de la Lengua en Acto. Lingüística de *Corpus*.

1 INTRODUCTION

Relative clauses are still part of linguistics research agenda, particularly when it comes to spontaneous speech, as written language remains the focus of traditional approaches. Even studies dedicated to speech data analysis focus on the transcription, which is itself written data, thus disregarding the influence of prosody on speech segmentation. Before the 20th century, there was obviously no technology allowing adequate research on speech data, given that the simultaneous observation of text and acoustic signal is paramount for the study of speech, which has only become possible thanks to the methodology brought about by the advent of computers and Corpus Linguistics. Furthermore, the concept of relative clause itself is still under debate, as traditional definitions that are available do not take the nature of spontaneous speech into consideration and are imprecise in their classification of relative clauses as restrictive and non-restrictive. Considering these aspects, as well as the fact that dependency relationships established through syntax can be altered by information structure, i.e., that the prosodic information affects the segmental information in spoken language, the present study proposes a definition for clausal relativization based on the *Language into Act Theory* – a theoretical and methodological framework for the study of spontaneous speech – and on data from a spontaneous speech minicorpus of Brazilian Portuguese – the C-ORAL-BRASIL. The theory and the data used in this study are presented below.

2 THE LANGUAGE INTO ACT THEORY (L-ACT)

The Language into Act Theory (L-AcT; CRESTI, 2000) deals with spontaneous speech taking the structuring role of prosody into consideration. Spontaneous speech is understood as speech whose planning and execution takes place simultaneously (NENCIONI, 1983). Thus, the concept does not encompass speech derived from written texts, such as read speech, plays, movies, soap operas, etc.

L-AcT is an extension of the *Speech Act Theory* (AUSTIN, 1962); nevertheless, L-AcT is a *corpus-driven* theory. Considering the transient nature of speech – which results from its environment, the soundwaves, and its channel, the air (RASO, 2013) –, L-AcT builds corpora transcribed with semi-orthographic criteria (see RASO, MELLO, 2009; MELLO et al., 2012). In other words, in this framework, a morphosyntactic codification is adopted to capture the typical features of speech already in the transcription process. With this methodology, L-AcT tries to avoid that the transcription process be influenced by written language and to capture ongoing speech phenomena.

Thus, based on prosodic criteria, L-AcT defines the *utterance* as the reference unit for spontaneous speech, i.e., as the smallest, pragmatically autonomous linguistic unit that, carrying illocutionary force, corresponds to a speech act. In other words, in taking prosodic criteria into consideration, L-AcT breaks with that tradition of grammatical studies that regards the sentence (CHOMSKY, 1970) or the clause (CHAFE, 1988) as the basic unit for language. Ultimately, such postulates require a verbal nucleus to be present in the unit. There are, however, verbless speech acts, which are composed of linguistic chunks having communicative value, e.g.,

fragments, interjections, adverbs and some types of clauses, such as nominal ones. Examples (1) through (6), taken from the C-ORAL-BRASIL minicorpus, are all instances of utterances, since they are pragmatically autonomous units that can, therefore, be interpreted in isolation, despite the difference among them in terms of locutive content.

(1) bfamcv01, 213: eu acho que a gente deve chamar os < times > legais //¹

I think that we should invite the cool teams //

(2) bfamcv03, 10: vou jogar na quatro //

I'll shoot for the four [-ball] //

(3) bfamcv03, 9: < não > //

no //

(4) bfamcv03, 19: uhn //

hum //

(5) bfamcv03, 51: < nts > //

tsk //

(6) bfamcv04, 416: pra todo mundo //

for everybody //

From (1) through (6), there are a complex sentence, a simple sentence, an adverb, an interjection with negative value, a click expressing disappointment, and a prepositional phrase. Each of these utterances have specific prosodic profiles. Hence, they are identified as speech acts. This is not the case, however, with the sequence below.

(7) bfamcv01, 144, GIL: pra próxima taça /

for the next tournament /

The sequence in (7) does not constitute a pragmatically autonomous unit, i.e., it is not perceived as an utterance. In fact, the sequence *pra próxima taça* is part of an utterance, shown in (8) below, whose second part, *a gente tem que também mandar um e-mail*, is perceived as a linguistic act. This is because this part of the utterance carries the prosodic nucleus of the *illocution*, i.e., the speech act. Therefore, the final sequence of the utterance is interpreted as pragmatically autonomous.

(8) bfamcv01, 144: pra próxima taça / a gente tem que também mandar um e-mail //

for the next tournament / we should also send an e-mail //

Thus, (8) consists of an utterance composed of two parts. Each of these parts possesses a different prosodic profile determining the function within the utterance. In other words, in addition to supplying the locutive content with pragmatic autonomy, prosody is also responsible for segmenting the utterance in the stream of speech.

Regarding speech segmentation, prosody marks two types of breaks: those perceived as conclusive and that delimit utterances, the so-called *terminal breaks* (“//” in the transcription), and those perceived as non-conclusive and that mark the internal structure of utterances in terms of *information units* (IUs) called non-terminal breaks (“/” in the transcription). Utterances composed of one IU alone are referred to as *simple utterances*. These are necessarily composed of a *Comment* IU, which is responsible for the pragmatic

¹ Utterances from the C-ORAL-BRASIL minicorpus are introduced by an identification label. For example, “bfamcv02” provides the following information: the language (b = Brazilian Portuguese), the context (fam = family/private, pub = public), interactional typology (cv = conversation, dl = dialogue, mn = monologue). The two digits indicate the order of the text in its session. Angled brackets indicate overlapping speech. Simple slashes indicate non-terminal prosodic breaks, while double slashes indicate terminal prosodic breaks.

autonomy and interpretability, since this unit carries the illocutionary force. Utterances made up of more than one IU are referred to as *compound utterances*, which are composed of one or more IUs together with the Comment. Examples (9) and (10) show, respectively, a compound utterance made up of two IUs (TOP-COM) and a simple utterance made up of a *Comment* IU.

(9) bfamcv01, 144: pra próxima taça /=TOP=a gente tem que também mandar um e-mail // =COM (same as Ex. 8)

(10) bfamcv01, 8: < eles são piores do que o > Durepox // =COM
they are worse than the Durepox [a football team] //

L-AcT emphasizes that prosodic breaks have two simultaneous levels, a prosodic one and an informational one. At the prosodic level, terminal and non-terminal breaks are defined in terms of *tone units*. At the informational level, breaks are defined in terms of *information units*. As mentioned above, IUs make up the internal structure of utterances, which are internally delimited by non-terminal prosodic breaks.

Information units are characterized by prosodic profiles that have specific functions within the utterance and are defined considering their position in relation to the COM – the unit responsible for carrying the illocution. Such IUs are identified based on their F_0 (fundamental frequency)² contour. Resulting from voluntary movements, IUs show perceptual prominence and carry informational values, contrasting with involuntary movements caused by contextual, micromelodic features. It is because of the intentional and voluntary nature of their production that IUs are perceived by the hearer. Thus, based on the perceptual phonological model of the IPO (*Institute for Perception Research*) approach, L-AcT implements the *Information Patterning Theory*, which identifies the following prosodic profiles as characteristic of IUs.

- a) *Root*: it carries the illocution and defines the COM unit only.
- b) *Prefix*: it precedes units of the root type and defines the TOP unit.
- c) *Suffix*: it follows units of the root type and defines the Appendixes of TOP and COM.
- d) *Postfix*: it may precede or follow units of the root type but cannot occur at the beginning of utterances; it defines the Parenthetic.

Table 1 shows the information units according to L-AcT.

Table 1: Information units according to L-AcT

	Type	Tag	Function
Textual Units	Comment	COM	carries the illocutionary force of the utterance
	Topic	TOP	supplies the domain of application for the illocutionary force
	Appendix of comment/topic	APC/APT	integrates the text of the unit of which it is the appendix
	Parenthetic	PAR	provides instructions as to how the utterance of part of it should be interpreted
	Locutive Introducer	INT	signals that what follows it (usually, a meta-illocution) pertains to a hierarchical level different from that of the enunciation
Dialogic	Allocutive	ALL	singles out the addressee, marks social cohesion

² It describes the number of complete cycles by the vocal folds per unit time (usually seconds) during phonation.

Units	Incipit	INP	signals the beginning of a turn or an utterance
	Expressive	EXP	supplies emotional support for the speech act, marks social cohesion
	Discourse Connector	DCT	signals the continuity of a sequence in relation to a previous one
	Phatic	PHA	signals the opening or the maintenance of the communicative channel by the speaker
	Conative	CNT	pushes the interlocutor to accomplish or abandon certain action

Source: Bossaglia (2015, p. 312)

In summary, *textual units* either compose the text of the utterance (COM, TOP, APC, APT) or are directed to its interpretation (INT, PAR), while *dialogic units* regulate the interaction (ALL, CNT, DCT, EXP, INP, PHA). Dialogic units correspond to what is traditionally referred to as discourse markers. Other IUs exhibit certain particularities, as they infringe the isomorphism between the prosodic and information patterns that foresees the attribution of a pragmatic-informational value to each unit within an utterance. These IUs are the *Multiple Comment* (CMM), the *Bound Comment* (COB), and the *Scanning Unit* (SCA).

Multiple Comments are melodically patterned and holistically interpretable; in other words, they are not interpretable as separate information units, since they establish a logic relationship that can be causal, conditional, temporal, etc. This patterning is characteristic of lists and comparisons among others. Bound Comments are not melodically patterned; hence, their interpretation is not holistic. They make up the so-called *stanzas* (CRESTI, 2009), i.e., units containing more than one illocution marked by a continuative prosody, indicating that that piece of discourse is not concluded and that it will only be when the last illocution be accomplished. This pattern is characteristic of monologic texts. Examples (11) and (12) show patterns with CMMs and COBs respectively.

(11) bfamcv01, 66: mas a < gente tenta > fazer reunião /=CMM= galera nũ < comparece > /=CMM
but we try to arrange meetings / the guys don't turn up //

(12) bfamcv01, 94: a gente podia fazer a taça aqui /=COB_r= todo mundo vai adorar /=COB_r= e tal /=COM
we could have the tournament here / everybody will love it / and stuff //

Scanning Units occur when an IU is realized with more than one tone unit, which may be either due to the extension of the locutive content or due to issues related to expressive needs or inaccuracy on the part of the speaker. Scanning units show a neutral prosodic profile; only the final unit of the sequence carries informational value, since it carries the nucleus of the illocution. It is important to stress that the occurrence of SCAs is restricted to textual units and that they are syntactically compositional.

(13) bfamcv01, 134: *acho < que a gente > tem /=SCA= que olhar direito //*=COM
I think we have / to look carefully //

As may be noted, L-AcT extends the inventory of speech units in terms of information structuring, an inventory that had been restricted to Topic and Comment units only. This way of structuring spoken discourse into information units is paramount for the syntactic understanding of spontaneous speech postulated by L-AcT and, consequently, for the definition of *clausal relativization* that will be presented in this paper.

2.1 THE SYNTACTIC AND INFORMATIONAL ARTICULATION ACCORDING TO L-ACT

According to L-AcT, the notion of syntax is articulated with prosodic structure. Thus, syntax, in its strict sense, is confined within the IU, which comprises a genuine “syntactic/semantic island”. Consequently, the utterance’s final output is the product of the *combination* of many linguistic elements distributed in the IU, which may consist of sentences, phrases, clauses or different fragments – *linguistic chunks*. This combination, which takes place between “islands”, has an informational nature, i.e., it is pragmatically oriented and should not be confused with syntactic compositionality. That is, the syntactic relations of predication, regency, modification, subordination, and coordination are confined within each IU – or syntactic/semantic island. Note, for example, the relationship between the information units of TOP and COM below.

(14) bfamcv01, 11 < porque o Durepox > /=TOP= pelo menos jogava bola ||=COM
because the Durepox / at least knew how to play well //

In (14) there are two information units, TOP and COM, separated from one another by a non-terminal prosodic break (“/” in the transcription). These two units make up the utterance, which is delimited by a terminal prosodic break (“//” in the transcription) in the stream of speech. According to L-AcT, the relationship between TOP and COM in (14) is not established via the apparent predication in which the NP *o Durepox* (in TOP) would be the syntactic subject of the predicate *pelo menos jogava bola* (in COM). According to Cresti (2011), the TOP functions as a linguistic representation of a pragmatic/contextual prominence affecting the interpretation of the locutive content in COM. This TOP-COM relationship is promoted by prosody, as prosody marks the informational value of each unit – the Prefix prosodic profile of the TOP is not the same as that of the Root prosodic profile of the COM. Thus, the TOP unit always functions as an anacoluthon and a semantic island in relation to the COM. Put differently, a syntactic relation in the TOP-COM pattern, as traditionally claimed, only becomes possible if the prosodic level is disregarded.

Accordingly, based on the notion of IU as a syntactic/semantic island, L-AcT recognizes two types of syntactic relation in speech: *linearized syntax* and *patterned syntax*.

(i) *Linearized syntax* describes the relations of coordination and subordination that are established inside the same information unit; relations thus established are properly syntactic. Example (15) shows the elements of a relative clause in COM, i.e., ‘...N + QUE finite verb... //IU’, highlighted in italics.

(15) bfamdl01, 176: *cê nũ quer comprar um trenzinho que espirra* pro seu banheiro não ||=COM=
don't you want to buy a little thing that sprays for your bathroom //

(ii) *Patterned syntax* describes the relations of coordination and subordination that are established across different IUs; the nature of such relations is informational and not properly syntactic. Example (16) shows the elements of a relative clause realized in two information units (COM-APC), i.e., ‘... N /IU + QUE finite verb... //IU’, highlighted in italics.

(16) bfammn01, 72: só até aí que eu sei o caso /=COM= *que ele me contou* ||=APC=
only up to that point do I know the story / that he told me //

Thus, the concept of relative clause in spontaneous speech, in this paper, takes into consideration information structure in speech as defined by L-AcT.

2.2 RELATIVE CLAUSES IN SPONTANEOUS SPEECH: A DEFINITION BASED ON L-ACT

The concept of relative clause traditionally describes a subordinate clause that restricts the reference of a nominal element within a given predication (ROCHA LIMA, 1992; BECHARA, 2004; CUNHA & CINTRA, 2001; NEVES, 2000; PERINI, 2004). Most linguistic approaches identify two strategies for relative clauses: restrictive and non-restrictive ones. Despite their similar morphosyntactic configuration, ‘... N + QUE finite verb...’, at the semantic level restrictive relative clauses delimit the referent,

while non-restrictive ones do *not* delimit the referent³, as they only add information about it. In this context, only restrictive relative clauses fit the traditional concept of relative clause.

Considering the above observations, either the concept of relative clause should be loosened or the relativization status of non-restrictive clauses should be reconsidered (CRISTOFARO, 2003; KEENAN & COMRIE, 1977). This study opts for the second alternative, considering (i) the cognitive difference between the two types of relative clauses, given that one ‘delimits’ and the other do not, (ii) the insufficiency of the linguistic signifier regarding the available forms, given that morphosyntactic structures are repeated to express distinct meanings, viz. the phenomenon of homonym (SALOMÃO, 1999). Furthermore, for the definition of relativization in spontaneous speech, the traditional approach does not take information structure into consideration. Therefore, this study considers L-AcT’s postulates regarding the workings of syntax in speech (linearization and patterning) as well as the observation of relative clauses in the C-ORAL-BRASIL minicorpus in order to propose a definition for clausal relativization.

Accordingly, the data from the minicorpus show that (i) relative clauses occur both in linearized and patterned syntactic contexts, (ii) relative clauses that show the semantics of restriction in spontaneous speech exhibit linguistic items that evoke a *reference set* that serves as *background* for the interpretation of the N that is restricted/delimited by the relative clause, which has been called *denotation set*⁴. This operation is accomplished via *inference* (LEVINSON, 2007)⁵. Thus, the following conclusions have been reached:

- The relative clause shows the semantics of restriction only when it delimits the interpretation of a referent (NP) that is underspecified in terms of *denotation set*. Thus, the computation of its truth condition is dependent on there being a *reference set* evoked at an underlying semantic level of which the underspecified referent is a subset – just as other elements may be. Otherwise, the semantics of the clause is a *non-restrictive* one. Thus, it does not establish the interpretation of the NP in terms of *denotation set*, considering its specification. Hence, the computation of its truth condition is not dependent on there being a *reference set*.

Accordingly, the interpretation of the clause as being restrictive is dependent on the following semantic-linguistic parameters, given that they establish the underlying reference set:

(i) *The distributive interpretation associated with quantifiers* – distributive phrases yield the following interpretation: “for each of the elements in a set (x, y, z...) there are distinct elements introduced by a quantifier respectively associated with the variables of this set (x, y, z...)”.

(ii) *The interpretation of the assumption of the existence of the reference* – referential phrases yield the following interpretation: “for each referential N there is a potential referent whose value of truth or falsehood may be confirmed”.

Thus, this study develops the *clausal relativization test*, which consists in verifying whether the clause showing the relativization syntax, within a simple or compound utterance, delimits the interpretation of a referent (NP) in terms of denotation set or not, considering its degree of specification. If it does not delimit the interpretation, it is not a relative clause – here this clause will be referred to as *informative clause*, since it syntactically resembles the relative clause, but it is semantically different. To perform this test, one must check for the presence of quantifying expressions and the presupposition of existence of the referent establishing the reference set. Examples (17) through (20)⁶ illustrate what has been said.

³ In writing, the two strategies are distinguished by punctuation; in speech, by that which the tradition identifies as “prosodic pause”. This concept cannot be confounded with prosodic break. For further details, see O papel da pausa na segmentação prosódica de corpora de fala (RASO, MITTIMANN, OLIVEIRA, 2015).

⁴ The notions of denotation set and referent set have been derived from Perini (1981) and Lyons (1977).

⁵ That is, the deduced implicit content (reference set) is accessed by means of the linguistic expressions from the syntactic surface through the relative clause (denotation set).

⁶ Clauses that do not establish the denotation and reference sets in the test are marked with the empty set symbol (\emptyset).

(17) bfammn02, 51: *papai foi o irmão que mais deu apoio a ele* // =COM
dad was the brother who mostly supported him //

Referent: o irmão (the brother)

Denotation set: irmão que mais deu apoio (brother who mostly supported)

Reference set: set of brothers

Type of clause: relative clause linearized in COM

The relative clause *que mais deu apoio* (who mostly supported) establishes the reference set *irmãos* (brothers) whose possible elements show features that are different from the denotation set *irmão que mais deu apoio* (brother who mostly supported) by means of the adverbial quantifier *mais* (mostly). Therefore, the clause *irmão que mais deu apoio* is true, since there exists a set of brothers.

(18) bfamdl01, 176: *cê nũ quer comprar um trenzinho que espirra* pro seu banheiro não // COM (same as Ex. 15)

Referent: um trenzinho (a little thing)

Denotation set: trenzinho que espirra (little thing that sprays)

Reference set: set of “little things”⁷ for the bathroom

Type of clause: relative clause linearized in COM

The relative clause *que espirra* (that sprays) establishes the reference set *trenzinhos para o banheiro* (little things for the bathroom), whose possible elements show features that are different from the denotation set *trenzinho que espirra* (little thing that sprays), by means of presupposition of existence. Therefore, the clause *trenzinho que espirra* is true, since there exists a set of little things for the bathroom.

(19) bfammn06, 33: *e esse caso* /=TOP= *que acontecia* /=APT= *marcava muito* // COM
and this episode / that was happening / impacted a lot //

Referent: esse caso (this episode)

Denotation set: \emptyset

Reference set: \emptyset

Type of clause: informative clause patterned in TOP-APT

The clause *que acontecia* (that happened) does not establish an underlying reference set (other cases?). Therefore, there is no restriction by the denotation set or opposition between the sets. Thus, the clause *que acontecia* only adds information about a specified referent: *esse caso* (this episode). So, its content does not need to be computed in terms of truth condition.

(20) bfamdl02, 73, BAL: *que eu dou um exemplo de porta* /=TOP= *que é excelente* // =COM
I give an example with door / which is excellent //

Referent: *um exemplo de porta* (an example with door)

Denotation set: \emptyset

Reference set: \emptyset

Type of clause: informative clause patterned in TOP-COM

The clause *que é excelente* (which is excellent) does not establish an underlying reference set (examples with door?). Therefore, there is no restriction by the denotation set or opposition between the sets. Thus, the clause *que é excelente* only adds information about a specified referent: *um exemplo de porta* (an example with door). So, its content does not have to be computed in terms of truth condition.

To show the syntactic, semantic and informational difference between these two types of clauses (i.e., *linearized relative clause* and

⁷ The expression designates “toilet cleaners”, which may be solid, jellylike or liquid.

patterned informative clause) in BP spontaneous speech, the following formalization⁸ is proposed:

(i) Linearized relative clause

At the syntactic level, it is a type of subordinate clause (B) that functions as adjunct of a NP (x) to which it is linked by the relative pronoun (QUE) inserted in its locutive content. In the utterance, the elements of the relative clause may occur either in a matrix clause (A) – $(NP + [QUE + B]) \subset A(NP + [QUE + B]) \subset A //$; therefore, $B \subset AB \subset A //$ – or isolated from a matrix clause – $(NP + [QUE + B]) \emptyset //$ ($NP + [QUE + B]) \emptyset //$). Semantically, the function of the relative clause is to restrict/delimit the N (x) within an underlying reference set which is possibly composed of other similar elements. At the prosodic level, the antecedent N and the relative clause occur syntactically linearized within the same information unit within a simple or compound utterance:

Linearized relative clause = $B \subset x / x \subset A / \textit{Therefore}, B \subset A$
 $B \subset x / x \subset A / \textit{Therefore}, B \subset A$

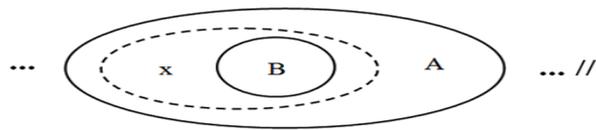


Figure 1: Linearized relative clause

The examples below show linearized relative clauses found in the C-ORAL-BRASIL minicorpus fitting the description here proposed:

(21) bfamdl04, 18: *tem [creme [que RelPro + nũ dá com o cabelo nãõ] RelC] NP // COM*
there is [hair conditioner [that + is not good for the hair]] //

(22) bfamdl01, 177: *[trenzim [que RelPro + espirra] RelC] NP // COM*
[little thing [that + sprays]] //

In (21), the NP *creme que nũ dá com o cabelo nãõ* has a restrictive relative clause, *que nũ dá com o cabelo nãõ*, that functions as adjunct. Since the N *creme* is underspecified, for it has candidate referents (hair conditioner that is good vs. hair conditioner that is not good), the restriction of the relative clause only applies to the element of the reference set that corresponds to *creme 'que nãõ dá com o cabelo'* (hair conditioner *that is not good for the hair*), i.e., the denotation set. At the syntactic level, this NP functions as argument of the matrix clause *tem creme...* At the prosodic level, the items of the relative clause are syntactically linearized within the same information unit, the COM, in a simple utterance.

In (22), the NP *trenzim que espirra*⁹ has the restrictive relative clause *que espirra* as adjunct. Since the N *trenzim* is underspecified, i.e. it has candidate referents (*trenzim* that sprays, that melts, that hangs – or the reference set), the restriction of the relative clause only applies to the element of the set *que espirra* (that sprays), i.e., the denotation set. At the syntactic level, it functions in isolation, i.e., without a matrix clause; nevertheless, it exhibits informational autonomy – it is an illocution. At the prosodic level, the items of the restrictive relative clause are syntactically linearized within the same information unit, the COM, in a simple utterance.

⁸ The formalization shown here was first developed in a previous study. For more details, see Carmo and Mello (2016, forthcoming).

⁹ The expression *tremzinho/trenzim* designates a type of disinfectant spray.

(ii) *Patterned informative clause*

At the syntactic level, it is a type of appositive clause (B) that semantically intersects the antecedent N (x) of the matrix clause (A) through the relative pronoun (QUE) inserted in its locutive content. The pronoun allows for the anaphoric interpretation of the semantic content of N. However, B is not a subset of A ($B \not\subset A$) as a syntactic element. In the utterance, the elements of the informative clause can be distributed, apposed within a matrix clause – ($NP / [QUE + B] \subset ANP / [QUE + B] \subset A // \Rightarrow B(\not\subset)A \Rightarrow B(\not\subset)A //$) – or isolated from the matrix clause – ($NP / [QUE + B] \not\subset NP / [QUE + B] \not\subset //$). Semantically, B only adds information to N ($\subset \subset$)A. At the prosodic level, the antecedent N and the informative clause are patterned across different information units within a compound utterance.

Patterned informative clause = $B \cap A = \{x\} /$ However, $B \not\subset A$

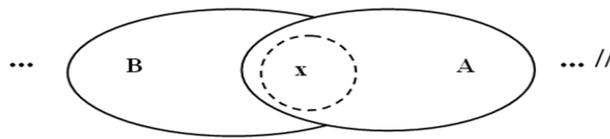


Figure 2: Patterned informative clause

The examples below show informative clauses found in the C-ORAL-BRASIL minicorpus according to the description proposed here.

(23) bfamcv01, 56: $tem [o SESC]_{NP} / COB [que \acute{e} bom pa caramba]_{RelC} // COM$
there is [SESC] [Social Service of Commerce] / [which is really good] //

(24) bfamdl02, 30: $[um cuidado]_{NP} / que c\hat{e}s t\hat{e}m que tomar]_{RelC} // COM$
[something] / [which you have to be cautious about] //

In (23), the patterned informative clause *que é bom pa caramba* semantically intercepts the matrix clause *tem o SESC* by means of the relative pronoun *que*, which picks up through anaphora the semantic content of the antecedent NP *o SESC* inserted in the matrix clause. However, the informative clause is not a subset of the NP in question as an adjunct. It is rather an appositive within the matrix clause. The informative clause does not delimit the NP, which is already specified; i.e., it does not establish the reference set. Therefore, its function is only to add an extra piece of information about the NP in the matrix clause. At the prosodic level, the informative clause occurs in COM, and the antecedent NP occurs in the COB information unit, in a compound utterance. Thus, its elements are syntactically patterned across different information units.

In (24), the informative clause *que cês têm que tomar* semantically intercepts the referent NP *um cuidado* by means of the relative pronoun *que*, which picks up through anaphora the semantic content of N. However, the patterned informative clause is not a subset of the NP in question as an adjunct. It is an appositive. Thus, the patterned informative clause does not delimit the NP, but it adds a piece of information about the NP; i.e., it does not establish a reference set. Syntactically, the informative clause functions in isolation, i.e., without a matrix clause, although it has informational autonomy; it is an illocution. At the prosodic level, the informative clause occurs in COM and the antecedent NP occurs in TOP as part of a compound utterance. Therefore, they are syntactically patterned across different information units.

For the analysis of the data, this study follows the methodology described below.

3 METHODOLOGY

This study adopts the methodological framework of Corpus Linguistics (MELLO, 2014). Accordingly, a balanced sample of the C-ORAL-BRASIL corpus, the so-called *minicorpus*, is used.

3.1 THE C-ORAL-BRASIL MINICORPUS AND THE IPIC DATABASE

The minicorpus used in this study is derived from the C-ORAL-BRASIL (RASO; MELLO, 2012), a balanced corpus of spoken Portuguese, specifically of the variety spoken in the state of Minas Gerais (Belo Horizonte and metropolitan area). Each of the sessions in the corpus contains audio, transcription and metadata files, as well as text-to-speech alignment. The C-ORAL-BRASIL minicorpus is also organized in the same manner, but it features information structure annotation in accord with terminal and non-terminal prosodic breaks that define the utterance and its internal structure, a central prerequisite of the *Information Patterning Theory* (CRESTI, 2000; MONEGLIA; CRESTI, 2006). The minicorpus has 20 texts, 31,318 words and 5,512 terminated sequences (utterances). It follows the same architecture of the C-ORAL-BRASIL, which means that, regarding context of interaction, it is divided into two domains: family/private and public. Each of these domains is further divided into three interactional types: conversations, dialogues and monologues (RASO, 2012).

The C-ORAL-BRASIL minicorpus can be accessed online through the search platform of the IPIC Database¹⁰ (PANUNZI; GREGORI, 2011). The platform was developed at the LABLITA lab (Research Unit at the Humanities Department of the University of Florence) and it also hosts the Italian informal section of the C-ORAL-ROM¹¹ corpus and its minicorpus.

4 RELATIVE CLAUSES IN THE C-ORAL-BRASIL MINICORPUS: OUTCOMES

The IPIC platform was used for the survey of relative clauses. Through IPIC's interface, a search was run on the C-ORAL-BRASIL minicorpus to retrieve the utterances hosting the subordinator *que*. Out of the 5,512 utterances of the minicorpus, 1,821 had the subordinator *que*. However, only 148 occurrences of *que* comprised instances of relative pronouns. These data were classified and grouped in spreadsheets according to their syntactic informational structure (linearized or patterned). Thus, two groups were created: (1) relative clauses syntactically linearized within one information unit alone, and (2) informative clauses syntactically patterned in more than one information unit. The counts in Table 2 show the frequency of each group.

Table 2:

Total	Distribution of clauses according to informational syntax in the minicorpus
123	Linearized relative clauses
25	Patterned informative clauses

¹⁰ Information Structure Database: <http://lablita.dit.unifi.it/app/dbipic/>.

¹¹ The C-ORAL-ROM is a multilingual speech corpus of the four main European Romance languages: Italian, European Portuguese, French and Spanish. Resulting from a consortium among four European universities, it is coordinated at the LABLITA and funded by the European Union. For more about the C-ORAL-ROM, see Cresti and Moneglia (2005).

Nevertheless, both linearized and patterned clauses may occur as part of or isolated from a matrix clause within an utterance. Hence, the following syntactic contexts:

· *Complex syntactic context*: the relative or informative subordinate clause occurs in a matrix clause as one of its arguments. This matrix clause, in terms of locutive content, is distributed inside a simple or compound utterance: "...N [QUE + finite verb...]_{SubCl} + Matrix Cl...".

(25) bfamdl01,176: *cê nũ quer comprar*_{MatrixCl} *um trenzinho* *[que espirra]*_{SubCl} *pro seu banheiro não // - Relative clause* (same as Ex. 15)

(26) bfamcv01,56: *tem*_{MatrixCl} *o SESC* *[que é bom pa caramba]*_{SubCl} // *Informative clause* (same as Ex. 23)

· *Simple syntactic context*: the relative or informative subordinate clause does not occur as part of a matrix clause. It functions by itself as the locutive content inside a simple or compound utterance. Hence, it will be referred to as *relativized NP*: "...N [QUE + finite verb...]_{SubCl} - Ø ...".

(27) bfamdl01, 177: *trenzim*_N *[que espirra]*_{SubCl} // *Relative clause* (same as Ex. 22)

(28) bfamdl02, 30: *um cuidado*_N / *[que cês têm que tomar]*_{SubCl} // *Informative clause* (same as Ex. 24)

Table 3 shows the frequencies of the informational and syntactic contexts found in the minicorpus.

Table 3:

Total	Distribution of relative clauses according to syntactic-informational context
97	Linearized in complex syntactic context
26	Linearized in simple syntactic context
21	Patterned in complex syntactic context
04	Patterned in simple syntactic context
148	Occurrences

As Table 3 shows, 97 occurrences of linearized relative clauses and 21 occurrences of patterned relative clauses were found exhibiting complex syntactic structure, i.e., these are part of a matrix clause "... N [QUE + finite verb...]_{SubCl} + Matrix Cl...". Nonetheless, 30 occurrences of isolated relative clauses with informational function were also found (26 linearized and 4 patterned). They show a simple syntactic structure, i.e., they are not part of a matrix clause: "... N [QUE + finite verb...]_{SubCl} - Ø ...".

As for the semantics of the relative clauses found in the C-ORAL-BRASIL minicorpus, the *test of clausal relativization* was applied and the results are shown in Table 4.

Table 4:

Total	Distribution of clauses according to semantic types
123	Linearized relative clauses
25	Patterned informative clauses
148	Occurrences

Table 4 shows that relative clauses occur syntactically linearized inside the utterance, including both those clauses that occur in complex and simple syntactic contexts. These clauses correspond to relative clauses, as they exhibit the semantic function of restriction. Informative clauses, however, occur syntactically patterned inside the utterance, involving both the clauses that occur in complex and simple syntactic contexts. These do not correspond to relative clauses, as they do not exhibit the restrictive semantic function, even though, as highlighted above, they present a syntactic structure like that of relative clauses.

This finding corroborates the postulate by Cresti (2014) regarding relative clauses in Italian: *the restrictive relative clause* corresponds to a syntactic/semantic island, occurring linearized inside only one information unit in the utterance, which can be simple or compound. As for *the non-restrictive relative clause*, it corresponds to the combination of at least two syntactic/semantic islands, occurring in a patterned configuration, i.e., distributed in different information units, each of which realizing its own informational function within a compound utterance.

5 FINAL REMARKS

This study presented the analysis of the relative clauses found in the C-ORAL-BRASIL minicorpus. The data show that, out of the total of 5,512 utterances of the minicorpus, 148 show the syntactic structure of a relative clause. Out of these 148 occurrences, 123 relative clauses occur linearized inside the same information unit either in a simple or compound utterance, whereas 25 of them occur in a patterned configuration across information units inside compound utterances. Nonetheless, out of the 123 linearized relative clauses, 97 occur in complex syntactic context (NP [QUE + finite verb] + Matrix Cl.), while 26 occur in simple syntactic context (NP [QUE + finite verb] Ø). As for the 25 patterned relative clauses that were found, 21 occur in complex syntactic contexts, while 4 occur in simple syntactic contexts.

To sort out the semantics of relative clause – traditionally identified as restrictive and non-restrictive relative clauses – this study proposes the *test of clausal relativization*, which verifies whether a given clause establishes an underlying *reference set* for its interpretation, considering the degree of specification of the referent. The outcome achieved through the application of this test showed that only syntactically linearized relative clauses establish the underlying reference set, considering the presence of quantifiers and/or presupposition of existence. Conversely, syntactically patterned clauses do not establish this underlying set for their interpretation. In light of this finding, it is assumed that, in spontaneous speech, only linearized relative clauses, identified with the semantics of restriction, comprise instances of relativization. Patterned relative clauses, despite their syntactic similarity with linearized clauses, are not actually relative, since the semantics and information structure of such clauses are distinct from those of true relative clauses. Hence, they came to be referred to as *informative clauses*. The results presented in this paper are consistent with linguistic studies that argue that clausal relativization encompasses only the traditionally defined restrictive clauses.

REFERENCES

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BOSSAGLIA, G. Orientação pragmática da sintaxe na fala: uma análise corpus-based da subordinação completiva e adverbial no português do Brasil. *Domínios de Linguagem*, v. 9, n. 5 (dez. 2015), p. 309-335, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/29246>> Acesso em: 15 de jul. de 2016.
- CARMO, C; MELLO, H. Cláusulas relativas na fala espontânea do português do Brasil: um estudo exploratório baseado no corpus C-Oral-Brasil. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 19, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/25097>> Acesso em: 2 jan. 2016.
- CINTRA, L.; CUNHA, C. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- CRESTI, E. *Corpus di Italiano parlato*. Firenze: Accademia della Crusca, 2000.
- CRESTI, E. Syntactic properties of spontaneous speech in the language into act theory: data on italian complements and relative clauses. In: RASO, T.; MELLO, H. (Org.). *Spoken corpora and linguistic studies: Problems and perspectives*. 1ed. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014. p. 365-410.
- CRESTI, E; MONEGLIA, M. (Ed.). *C-ORAL-ROM: integrated reference corpora for spoken romance languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.
- CRISTOFARO, S. *Subordination*. Oxford: University Press, 2003.
- KEENAN, E. Relative clauses. In: SHOPEN, T. (Ed.) *Language Typology and Syntactic Description*. Cambridge: University Press, 1985, v.2. p. 206-236.
- KEENAN, E. L.; COMRIE, B. Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry*, n. 8, p. 63-99, 1977.
- HART, J; COLLIER, R; COHEN, A. *A Perceptual Study on Intonation: An Experimental Approach to Speech Melody*. Cambridge: CUP, 1990.
- KATO, M. A. et al. As construções-Q no português brasileiro falado: perguntas, clivadas e relativas. In: KOCH, Ingedore V.G (Org.). *Gramática do Português falado VI*. 2.ed.Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002. p. 309-374.
- LYONS, J. *Semantics 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- MELLO, H. What Corpus Linguistics can offer Contact Linguistics: The C-oral-Brasil corpus experience. *PAPIA*, São Paulo, v.24, n.2, p. 407-427, Jul/Dez 2014. Disponível em: <<http://revistas.flch.usp.br/papia/article/view/2204>> Acessado em: 15 de jul.2016.
- NEGRÃO, Esmeralda V. Forma Lógica e quantificação. In: MULLER, A. I., NEGRÃO, E.V.;
- NEVES, M. H.M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: 2000. p. 71-95

PANUNZI, A; GREGORI, L. DB-IPIC: an XML database for the representation of information structure in spoken language. In: MELLO, H.; PANUNZI, A.; RASO, T. (Ed.). *Pragmatics and Prosody: Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Annotation*. Firenze: Firenze University Press, 2012. p. 133-150.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4.ed. São Paulo: 2004.

PERINI, M. A. *Um aspecto da interpretação do tópico em português*. Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Série Estudos - 7, Uberaba, MG, 1981.

RASO, T. Fala e escrita: meio, canal, consequências pragmáticas e linguísticas. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 7, p. 12-46, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/23730>> Acesso em: 20 jul. 2016.

RASO, T; MELLO, H.. (Org). *C-ORAL-BRASIL I: Corpus de referência do português brasileiro falado informal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SALOMÃO, M.M.M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas*, v.2, Juiz de Fora: EDUFJF, 1999.

Recebido em 13/09/2016. Aceito em 24/10/2016.

O OPERADOR ASPECTUAL *SE* NO ESPANHOL DO CHILE: CONTEXTOS SEMÂNTICOS E MORFOSSINTÁTICOS DE USO

EL OPERADOR ASPECTUAL *SE* EN EL ESPAÑOL DE CHILE: CONTEXTOS SEMÁNTICOS Y
MORFOSINTÁCTICOS DE USO

THE ASPECTUAL OPERATOR *SE* IN CHILEAN SPANISH: SEMANTIC AND
MORPHOSYNTACTIC CONTEXTS OF USE

Débora Cristina Paz Lourençoni*

Adriana Leitão Martins**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Este trabalho enquadra-se no paradigma teórico do gerativismo por assumir que o traço aspectual de telicidade é representado na faculdade da linguagem e tem por objetivo investigar contextos semânticos e morfosintáticos que ensejem o uso do operador aspectual *se* na expressão desse traço no espanhol do Chile (EC). As hipóteses testadas são que, no EC, esse operador (i) aparece exclusivamente combinado a verbos de consumo e (ii) não aparece combinado à perífrase formada por "estar" (no presente) + gerúndio. Para tanto, aplicaram-se um teste de produção semiespontânea e um de julgamento de gramaticalidade comentado a cinco falantes nativos. Os resultados indicaram que esse operador parece (i) bastante produtivo com verbos de consumo, mas também associado a outros tipos de verbo, (ii) mais produtivo em sentenças cujo verbo tenha aspecto perfectivo e (iii) obrigatório com verbos inacusativos participantes da alternância causativa/incoativa quando utilizados em sua parte incoativa. As hipóteses foram refutadas.

PALAVRAS-CHAVE: Telicidade. Espanhol do Chile. Operador aspectual *se*.

RESUMEN: Este trabajo es parte del paradigma teórico del generativismo porque asume que el rasgo de telicidad (del inglés 'telicity' – evento con fin previsible) está representado en la facultad del lenguaje y tiene como objetivo investigar contextos semánticos y morfosintáticos que propicien el uso del operador aspectual "se" en la expresión de ese rasgo en el español de Chile (EC). Las hipótesis probadas son que, en el EC, ese operador (i) se combina exclusivamente con verbos de consumo y (ii) no se combina con "estar" (presente) + gerundio. Aplicamos un test de producción semiespontánea y uno de juicio de gramaticalidad comentado a

* Licenciada em Letras- Português/Espanhol, mestra e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: debora.lourenconi@yahoo.com.br.

**Professora Adjunta do Departamento de Linguística e Filologia, da Pós-graduação em Linguística e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: adrianaleitao@ufrj.br.

cinco nativos. Los resultados indicaron que ese operador parece (i) muy productivo asociado a verbos de consumo pero también utilizado con otros tipos de verbo, (ii) más productivo en frases con verbos con aspecto perfectivo y (iii) obligatorio con verbos inacusativos participantes de la alternancia causativa/incoativa cuando se utiliza su parte incoativa. Las hipótesis fueron refutadas. PALABRAS CLAVE: Telicidad. Español de Chile. Operador aspectual "se".

ABSTRACT: This work is part of the theoretical paradigm of generative linguistics, since it assumes that the telicity aspectual feature is represented in the faculty of language, and it aims to investigate semantic and morphosyntactic contexts which may encourage the use of the aspectual operator *se* in the expression of this feature in Chilean Spanish (CS). The tested hypotheses are that, in CS, this operator (i) exclusively appears combined to consumption verbs and (ii) does not appear combined to "to be" (Simple Present) + gerund. We applied a semi-spontaneous production test and a commented grammaticality judgement test to five native speakers. Results showed that this operator seems (i) very productive with consumption verbs, although it is also associated with other types of verb, (ii) more productive with perfective aspect verbs and (iii) mandatory with causative/inchoative alternation unaccusative verbs, when used in their inchoative part. The hypotheses were refuted.

KEYWORDS: Telicity. Chilean Spanish. Aspectual operator *se*.

1 INTRODUÇÃO

Dentro do paradigma linguístico da gramática gerativa, a faculdade da linguagem é um módulo mental inato responsável específica e exclusivamente pela linguagem. Assumimos que os traços linguísticos presentes na faculdade da linguagem são universais e que tais traços podem ser realizados linguisticamente de diferentes maneiras. Neste trabalho, abordaremos, de maneira geral, o traço aspectual de telicidade.

O traço aspectual de telicidade tem relação com a finitude apresentada na descrição de um evento. Desse modo, eventos télicos possuem um ponto final definido para além do qual o evento não pode continuar e eventos atélicos não possuem um ponto final definido. Em algumas línguas naturais, é possível expressar linguisticamente o traço aspectual de telicidade por meio de um sintagma nominal determinado¹, por meio de um sintagma preposicionado ou por meio de partículas delimitadoras – como a partícula *up* em inglês e a partícula *se* em espanhol.

Este trabalho aborda especificamente a partícula *se* como um marcador de telicidade no espanhol. Tal partícula é descrita na literatura como um operador aspectual cujo uso é opcional, podendo aparecer combinado a verbos transitivos e inacusativos associados necessariamente a um sintagma nominal determinado para indicar o ponto final definido de um evento.

Uma vez que parece haver na literatura informações divergentes sobre o uso desse operador aspectual *se*, o objetivo deste trabalho é investigar contextos semânticos e morfossintáticos que ensejem o uso do operador aspectual *se* na expressão do traço aspectual de telicidade no espanhol do Chile, examinando o caráter opcional dessa partícula. Ao investigar contextos semânticos e morfossintáticos que ensejem a presença do *se* aspectual em uma sentença, desejamos averiguar, respectivamente, o(s) tipo(s) semântico(s) dos verbos e a natureza temporal/aspectual dos verbos – no que diz respeito ao seu tipo semântico-aspectual e à sua morfologia – que podem se associar a essa partícula.

Neste trabalho, testamos as seguintes hipóteses, referentes ao uso do operador aspectual *se* no espanhol do Chile: (i) tal operador aparece exclusivamente combinado a verbos de consumo e (ii) tal operador não aparece combinado ao verbo "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio. A fim de alcançar o objetivo proposto, investigando as hipóteses delineadas, um teste de produção semiespontânea e um teste de julgamento de gramaticalidade comentado foram aplicados a falantes nativos do espanhol do Chile.

¹ Segundo De Miguel (1999), um sintagma nominal determinado (ou quantificado) é aquele que delimita um evento e marca o ponto final do intervalo no qual o evento ocorre. Em outras palavras, um sintagma nominal determinado é aquele que indica algo que pode ser exaustivamente contado ou medido, como o sintagma nominal "duas maçãs" no exemplo "João comeu duas maçãs".

2 O TRAÇO ASPECTUAL DE TELICIDADE E O OPERADOR ASPECTUAL *SE*

A telicidade é a realização linguística aspectual de uma sentença que trata de uma situação que possui um ponto final expresso linguisticamente para além do qual essa situação não pode continuar. Segundo De Miguel (1999), no espanhol, a telicidade pode ser realizada linguisticamente por meio de três maneiras, a saber: por um sintagma nominal determinado – exemplo em (1) –, por uma partícula *se* combinada a um sintagma nominal determinado – exemplo em (2) – e por um sintagma preposicionado – exemplo em (3).

(1) *Sara ha fumado un puro.*

'Sara fumou um cigarro.'

(2) *Sara se ha fumado un puro.*

'Sara fumou um cigarro.'²

(3) *Luis trabajaba hasta las tres.*

'Luis trabalhava até as três.'³

Neste trabalho, o objeto de estudo é a realização que contém a partícula *se* combinada a um sintagma nominal determinado para expressar a telicidade no espanhol do Chile. Uma vez que a telicidade é uma noção aspectual, tal partícula combinada a um sintagma nominal determinado é conhecida na literatura como um operador aspectual. Esse operador aspectual pode assumir, a depender da pessoa gramatical do sujeito ao qual se refere, as seguintes formas: *me* (primeira pessoa do singular), *te* (segunda pessoa do singular), *nos* (primeira pessoa do plural), *os* (segunda pessoa do plural) e *se* (terceira pessoa do singular e do plural)⁴.

De acordo com a gramática tradicional do espanhol (ALCINA; BLECUA, 1998; RAE, 2010), o operador aspectual *se* funciona como um reflexivo que tem um certo valor enfático, atuando como um complemento indireto em construções transitivas e podendo atuar também em construções intransitivas, indicando sempre uma intensificação da ação.

De acordo com a gramática descritiva do espanhol de De Miguel (1999), o operador aspectual *se* funciona como uma marca da delimitação de um evento. Para destacar essa delimitação, tal partícula aparece combinada a verbos transitivos e inacusativos que apareçam em contextos delimitados, os quais serão explicitados nos parágrafos a seguir.

No caso de verbos transitivos, o operador aspectual *se* só pode aparecer em eventos nos quais há um limite expresso, como na sentença em (4) abaixo. Quando não há um complemento – como na sentença em (5) – ou quando há um complemento sem determinação – como na sentença em (6) –, o uso do operador aspectual *se* é agramatical. Segundo De Miguel (1999), a presença do *se* aspectual na sentença em (4) não é obrigatória, ainda que seu uso pareça ser preferível.

(4) *Juan (se) comió una tortilla él solo.*

'João comeu uma tortilha sozinho.'

(5) *Juan (*se) come normalmente en este bar.*

'João come normalmente neste bar.'

(6) *Juan (*se) come tortilla siempre que puede.*

'João come tortilha sempre que pode.'

² A sentença em (1) está com a mesma tradução da sentença em (2) porque a partícula *se* combinada a um sintagma nominal determinado para realizar linguisticamente a telicidade parece ser exclusiva da língua espanhola, não havendo, por isso, uma tradução equivalente no português do Brasil.

³ Os exemplos em (1) e em (2) foram retirados de De Miguel (1999, p. 2986) e o exemplo em (3) foi retirado de De Miguel (1999, p. 3000). Os exemplos de (4) a (8) a seguir foram retirados de De Miguel (1999, p. 2995-96).

⁴ Neste trabalho, apesar das diferentes formas que pode assumir, com fins de simplificação, faremos referência a essa partícula apenas como "operador aspectual *se*" ou "*se* aspectual".

No caso de verbos inacusativos, o operador aspectual *se* só pode aparecer em eventos nos quais haja uma menção implícita ou explícita ao início do evento e tal menção delimita esse evento. Comparemos as sentenças com o verbo "cair" em estrutura inacusativa nos exemplos em (7) e (8) a seguir.

(7) *El libro (se) ha caído del estante.*

'O livro caiu da prateleira.'

(8) *La lluvia (*se) cae.*

'A chuva cai.'

No exemplo em (7), o sintagma preposicionado "*del estante*" marca o ponto de partida do evento descrito pelo verbo "cair" e a sentença pode ser interpretada como delimitada no seu início, sendo compatível com a presença do operador aspectual *se* na descrição desse evento. No exemplo em (8), de forma contrária, não há nenhum elemento na sentença que marque o ponto de partida do evento e a sentença não pode ser interpretada como delimitada, sendo a presença do *se* aspectual agramatical na descrição desse evento.

Em suma, de acordo com De Miguel (1999), o operador aspectual *se* veicula uma interpretação aspectual de que o evento apresenta um limite. Esse limite é final – no caso de sentenças com verbos transitivos – e inicial – no caso de sentenças com verbos inacusativos.

Além da visão da gramática tradicional e da gramática descritiva, há também diversos artigos que tratam do operador aspectual *se*. No que diz respeito especificamente ao tipo semântico dos verbos que podem se associar ao operador aspectual *se*, há autores que afirmam que somente verbos de consumo podem aparecer combinados a essa partícula (BABCOCK, 1970 apud LÓPEZ, 2002; SCHROTEN, 1972 apud LÓPEZ, 2002). Alguns exemplos de verbos de consumo seriam os verbos "comer", "beber" e "fumar", já que, segundo Castro e Moreno (2006), tais verbos têm um significado de aquisição ou de incorporação⁵. Para García e Pascual (2012), ainda, tais verbos selecionam um argumento incremental, o que significa dizer que o evento denotado pelo verbo afeta o objeto pouco a pouco, à medida que o evento progride (ROTHSTEIN, 2001).

No entanto, no texto de Sanz e Laka (2002), as autoras afirmam que a presença do operador aspectual *se* é um fenômeno totalmente produtivo na língua espanhola, não estando limitado a nenhum tipo semântico de verbo. Para indicar essa produtividade, Sanz e Laka (2002, p. 316) apresentam sentenças contendo o operador aspectual *se* combinado a verbos como "*comer*", "*ler*", "*lavar*", "*regar*", "*cortar*" e "*cruzar*".

Ao longo desta seção, observaremos exemplos fornecidos por diversos autores combinando o *se* aspectual com diferentes tipos semânticos de verbos, o que pode também ser entendido como um contra-argumento à proposta de que o operador aspectual *se* ocorre exclusivamente em sentenças que apresentem verbos de consumo.

Além dessa questão presente na literatura relacionada ao fato de o operador aspectual *se* aparecer exclusivamente associado a verbos de consumo, há autores que afirmam que o *se* aspectual só aparece em sentenças nas quais o término da ação já foi alcançado. Segundo De Miguel e Lagunilla (2000), o operador aspectual *se* é um clítico aspectual que mostra que uma ação alcançou o seu término.

Além disso, para De Miguel e Lagunilla (2000), a presença dessa partícula apresenta a ideia de que há um processo que culmina em uma mudança de estado ao final da ação. Para as autoras, a sentença em (9) abaixo é gramatical em espanhol porque traz uma leitura de mudança de estado – passar a saber a lição –, enquanto a sentença em (10) é agramatical pelo fato de o verbo "nascer" não pressupor um processo que culmina em uma mudança de estado, uma vez que é um verbo pontual.

⁵ Devido a esse significado de aquisição ou incorporação, Arce Arenales (1989 apud LÓPEZ, 2002) chama esses verbos de incorporativos, já que, segundo ele, a ideia é que esses verbos possuem um significado de que o sujeito toma algo para si mesmo.

(9) *Me sé la lección.*⁶

'Sei a lição.'

(10) **El niño se nació sietemesino.*

'O menino nasceu prematuro.'⁷

Seguindo na mesma direção, López (2002) afirma que o operador aspectual *se* ocorre exclusivamente na expressão de situações nas quais o término da ação foi necessariamente alcançado. No entanto, diferentemente de De Miguel e Lagunilla (2000), a autora não menciona que deve haver necessariamente uma mudança de estado ao final do processo para que o operador aspectual *se* apareça na sentença.

Segundo López (2002), pelo fato de o operador aspectual *se* ocorrer exclusivamente na expressão de situações nas quais a ação alcançou o seu ponto final, a partícula em questão não se combina com o verbo "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio – exemplo em (11) – e também não se combina com expressões adverbiais durativas – exemplo em (12).

(11) *?Ahora mismo me **estoy terminando** el café.*

'Agora mesmo estou terminando o café.'

(12) **Se comió la paella **durante diez minutos**.*

'Comeu a *paella* durante dez minutos.'⁹

Além de López (2002), Suárez Cepeda (2005) também parece acreditar que a presença do *se* aspectual na sentença mostre que o evento alcançou o seu ponto final. Segundo Suárez Cepeda (2005), apesar de o *se* ser uma partícula opcional, a leitura de uma sentença com a sua presença parece ser menos ambígua porque mostra que a situação alcançou o seu fim. Também de acordo com Preuss e Finger (2009), o *se* é um clítico operador aspectual delimitador cujo uso é opcional, uma vez que, segundo elas, aparece somente para destacar que o evento alcançou o seu ponto final.

Com base nessas afirmativas de De Miguel e Lagunilla (2000), Suárez Cepeda (2005) e Preuss e Finger (2009), mesmo que as autoras não mencionem especificamente, é possível inferir que elas – assim como afirma López (2002) – sugerem que, se a presença da partícula *se* traz para a sentença uma leitura de alcance do ponto final, o verbo "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio não se combina com o operador aspectual *se*.

Diante do quadro teórico apresentado nesta seção, neste trabalho, desejamos testar as seguintes hipóteses, referentes ao operador aspectual *se* no espanhol do Chile: (i) tal operador aparece exclusivamente combinado a verbos de consumo (BABCOCK, 1970 apud LÓPEZ, 2002; SCHROTEN, 1972 apud LÓPEZ, 2002) e (ii) tal operador não aparece combinado ao verbo "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio (DE MIGUEL; LAGUNILLA, 2000; LÓPEZ, 2002; SUÁREZ CEPEDA, 2005; PREUSS; FINGER, 2009). Tais hipóteses serão colocadas à prova por meio dos dados obtidos pela aplicação dos testes explicitados na seção a seguir deste artigo.

⁶ Destacamos que, conforme apresentado no segundo parágrafo desta seção, o operador aspectual *se* pode assumir outras formas, a depender da pessoa gramatical do sujeito. No exemplo em (9), esse operador assume a forma *me* por concordar com o sujeito nulo de primeira pessoa do singular.

⁷ O exemplo em (9) foi retirado de De Miguel e Lagunilla (2000, p. 28) e o exemplo em (10) foi retirado de De Miguel e Lagunilla (2000, p. 24).

⁸ Este é mais um exemplo em que o operador aspectual *se* assume uma forma diferente em função da pessoa gramatical do sujeito com o qual concorda. Ainda a respeito do exemplo em (11), vale destacar que, apesar de López (2002) dizer que o operador aspectual *se* é incompatível com um presente que denote ação em curso (LÓPEZ, 2002, p. 112), a autora utiliza a interrogação no início da sentença, ao invés de usar o asterisco, para indicar essa incompatibilidade. Já nos outros exemplos nos quais a autora menciona uma incompatibilidade, ela utiliza o asterisco. Talvez o uso da interrogação no exemplo destacado mostre que a autora não quer ser tão categórica a respeito dessa incompatibilidade.

⁹ Os exemplos em (11) e (12) foram retirados de López (2002, p. 112).

3 METODOLOGIA

3.1 TESTE DE PRODUÇÃO SEMIESPONTÂNEA

O teste de produção semiespontânea, desenvolvido por Martins, Lourençoni e Novaes (2013), era composto por treze conjuntos de fotos, as quais deveriam ser descritas pelos participantes, sendo o primeiro conjunto utilizado apenas como uma prática, a fim de garantir que os informantes haviam entendido a tarefa a ser desenvolvida. Essa prática era realizada pelos próprios informantes, havendo interferência dos pesquisadores apenas quando o comando não lhes parecia ter ficado claro.

A tarefa solicitada era que os informantes narrassem cada conjunto, sendo necessário que eles falassem de cada uma das fotos presentes em cada um dos conjuntos. Após a prática, os outros doze conjuntos eram apresentados um a um. A fim de não influenciar a produção dos informantes, era feita a ressalva de que eles tentassem não se preocupar com o fato de o espanhol não ser a língua nativa dos pesquisadores.

Em cada conjunto, havia três fotos e cada foto retratava uma etapa de uma situação. A primeira foto sempre apresentava uma ação começando a ser desenvolvida, a segunda foto, uma ação em andamento e a terceira foto, uma ação já concluída. Além disso, todos os objetos sobre os quais as ações recaíam eram objetos de caráter delimitado, o que possibilitaria a expressão linguística do traço aspectual de telicidade. Para uma melhor visualização, considere-se a figura abaixo, a qual retrata o conjunto de fotos que representa a ação de "fritar um ovo"¹⁰.



Figura 1: Fotos do conjunto que representa a ação de "fritar um ovo".

Fonte: Martins, Lourençoni e Novaes (2013, p. 267).

Com esse teste, esperávamos testar a hipótese (i) – segundo a qual o operador aspectual *se* aparece exclusivamente combinado a verbos de consumo no espanhol do Chile – através dos conjuntos de fotos cujas ações retratadas deveriam ser descritas por meio de verbos que não fossem considerados verbos de consumo (como, por exemplo, os conjuntos "pintar um quadro" e "recortar um desenho"). Além disso, esperávamos testar a hipótese (ii) – segundo a qual o operador aspectual *se* não aparece combinado ao verbo "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio no espanhol do Chile – através da segunda foto dos conjuntos de fotos, que retratava sempre uma ação em andamento, uma vez que a morfologia mais prototípica para expressar uma ação dessa natureza, ao menos no português do Brasil, é o "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio (MARTINS; LOURENÇONI; NOVAES, 2013).

No entanto, é importante ressaltar que não havíamos como garantir que essas hipóteses seriam de fato colocadas à prova pelo fato de o operador aspectual *se* ser uma partícula cujo uso é opcional e pelo fato de esse teste ser de produção. Sendo assim, os informantes poderiam produzir as sentenças da maneira que achassem melhor e, conseqüentemente, poderiam optar por não utilizar o *se* aspectual em suas produções.

¹⁰ Além do conjunto de fotos que retrata a ação de fritar um ovo, os outros onze conjuntos retratavam as seguintes ações: comer uma banana, fazer uma limonada, ralar uma cenoura, descascar uma laranja, fazer um chá, preparar um hambúrguer, abrir um coco, pintar um quadro, recortar um desenho, escrever um texto e beber um copo de refrigerante. O conjunto de fotos apresentado aos informantes apenas como uma prática da tarefa retratava a ação de montar um quebra-cabeça.

Quanto à análise feita em relação às sentenças produzidas nesse teste, uma vez que o objetivo deste trabalho é investigar contextos semânticos e morfossintáticos que ensejem o uso do operador aspectual *se*, optamos por analisar as sentenças télicas produzidas levando em consideração o tipo de verbo e a morfologia verbal presentes nas sentenças. Quanto ao tipo de verbo, optamos por fazer essa análise com o objetivo de tentar investigar se é possível associar ou não o *se* aspectual a algum tipo semântico-aspectual de verbo, além de investigar se a sua produção acontece exclusivamente associada aos verbos de consumo. Quanto à morfologia, optamos por fazer essa análise com o objetivo de tentar investigar se é possível associar ou não o *se* aspectual a uma determinada morfologia, além de investigar se é agramatical a sua combinação com o verbo "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio.

3.2 TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE COMENTADO

O teste de julgamento de gramaticalidade comentado era composto por vinte e quatro sentenças construídas a partir da seleção de doze verbos¹¹, que apareciam duas vezes cada. Apenas a metade das sentenças continha o operador aspectual *se*, sendo que o mesmo verbo aparecia ora combinado a ele, ora não. Além disso, o verbo repetido nas duas sentenças apresentava sempre a mesma morfologia verbal.

As tarefas solicitadas aos informantes eram que eles julgassem as sentenças como naturais ou estranhas e, caso julgassem alguma sentença como estranha, que a modificasse de modo que a tornasse o mais natural possível. Era ressaltado pelo pesquisador que os informantes poderiam alterar qualquer constituinte presente na sentença que eles julgassem como estranho. Logo, não estava restrita a possibilidade de modificação apenas à morfologia verbal ou à presença/ausência do operador aspectual *se*, por exemplo.

Além da presença/ausência do *se* aspectual, as outras variáveis controladas nesse teste foram o tipo de verbo e a morfologia verbal utilizados nas sentenças, tal como será explicitado nos dois parágrafos a seguir.

Em relação ao tipo de verbo, foram utilizadas oito sentenças com verbos de estado, oito sentenças com verbos de processo culminado e oito sentenças com verbos de culminação¹². Das oito sentenças utilizadas com cada um dos tipos de verbo citados, quatro apareciam com o operador aspectual *se* e quatro sem esse operador aspectual.

Em relação à morfologia verbal, foram utilizadas seis sentenças com a morfologia de pretérito perfeito simples, seis sentenças com a morfologia de pretérito perfeito composto, seis sentenças com o verbo "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio e seis sentenças com o verbo no infinitivo. Das seis sentenças utilizadas com cada uma das morfologias verbais citadas, três apareciam combinadas ao operador aspectual *se* e três sem esse operador aspectual.

Com esse teste, esperávamos testar a hipótese (i) – segundo a qual o operador aspectual *se* aparece exclusivamente combinado a verbos de consumo no espanhol do Chile – através das sentenças nas quais figurava um verbo que não fosse classificado como um verbo de consumo (como, por exemplo, os verbos "entender" e "abrir"). Tal hipótese seria refutada se os informantes julgassem as sentenças com esses verbos associados ao operador aspectual *se* categoricamente como naturais ou, ainda, se os informantes incluísem o *se* aspectual em sentenças com esses verbos.

Além disso, esperávamos testar a hipótese (ii) – segundo a qual o operador aspectual *se* não aparece combinado à perífrase formada pelo verbo "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio no espanhol do Chile – através das sentenças constituídas pela perífrase da qual trata a hipótese. Tal hipótese seria refutada se os informantes julgassem as sentenças com essa morfologia

¹¹ Os doze verbos selecionados foram: *abrir, acabar, caer* (cair), *comer, entender, cerrar* (fechar), *gustar* (gostar), *mirar* (olhar), *partir, querer, rallar* (ralar) e *tomar*.

¹² Essa divisão de tipos de verbo é baseada em Vendler (1967). Segundo o autor, os verbos podem ser divididos em quatro tipos, a depender da semântica do predicado verbal. Os quatro tipos são: (i) estados, que são verbos que não apresentam dinamicidade, como, por exemplo, "amar"; (ii) atividades, que são verbos que apresentam dinamicidade e não possuem um ponto final determinado, como, por exemplo, "correr"; (iii) processos culminados, que são verbos que apresentam dinamicidade e possuem um ponto final determinado, como, por exemplo, "correr uma maratona"; e (iv) culminações, que são verbos pontuais, como, por exemplo, "entrar". É válido ressaltar que, apesar de a classificação de tipos de verbo de Vendler (1967) apresentar quatro tipos, não foram utilizadas sentenças com verbos de atividade no teste pelo fato de esse tipo de verbo não apresentar argumento interno e, por isso, não poder ser considerado télico e, conseqüentemente, não poder aparecer combinado ao operador aspectual *se*.

associada ao operador aspectual *se* categoricamente como naturais ou, ainda, se os informantes acrescentassem o *se* aspectual em sentenças com essa morfologia.

Uma vez que o objetivo deste trabalho é investigar contextos semânticos e morfossintáticos que ensejem o uso do operador aspectual *se*, no desenvolvimento do teste, optamos por utilizar outros tipos de verbo, além de verbos cujo tipo semântico fosse de consumo, e outras morfologias, além do verbo "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio. Tal opção foi motivada pelas mesmas razões apontadas ao final da seção anterior sobre os critérios de análise das sentenças produzidas no teste de produção semiespontânea.

As sentenças em (13) a seguir ilustram o verbo de estado "entender" combinado à morfologia de pretérito perfeito simples, aparecendo em (13a) com a presença da partícula *se* e em (13b) sem a presença da partícula *se* – tais exemplos constituem sentenças que talvez nos possibilitassem refutar a hipótese (i). As sentenças em (14) a seguir ilustram o verbo de culminação "abrir" com o verbo "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio, aparecendo em (14a) com a presença da partícula *se* e em (14b) sem a presença da partícula *se* – tais exemplos constituem sentenças que talvez nos possibilitassem refutar as hipóteses (i) e (ii).

(13) a. *Miguel estudió mucho y se entendió todo el contenido.*

'Miguel estudou muito e entendeu todo o conteúdo.'

b. *Eduardo entendió el plan.*

'Eduardo entendeu o plano.'

(14) a. *Hace calor y Sebastián se está abriendo las dos ventanas por completo.*

'Está calor e Sebastião está abrindo as duas janelas por completo.'

b. *Francisco está abriendo la puerta.*

'Francisco está abrindo a porta.'

3.3 PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS

Foram selecionados cinco informantes falantes nativos do espanhol do Chile. Todos possuíam faixa etária entre dezenove e trinta e dois anos e variavam o nível de escolaridade entre ensino médio completo e ensino superior completo. Dos cinco informantes, dois eram mulheres e três eram homens e, quanto à escolaridade, dois possuíam ensino médio completo, um possuía ensino superior incompleto e outros dois possuíam ensino superior completo.

Os testes foram aplicados pelo programa *skype*, que dispõe de chamadas de vídeo *online*. Os participantes recebiam primeiro o teste de produção semiespontânea e, após finalizá-lo, recebiam o teste de julgamento de gramaticalidade comentado. À medida que os informantes realizavam as tarefas solicitadas, as suas respostas eram gravadas por meio de um gravador de áudio e, posteriormente, foram transcritas antes de serem analisadas.

Dos cinco participantes, três fizeram as duas tarefas uma seguida da outra pelo *skype*; um informante fez o teste de produção semiespontânea em um dia e, em outro, fez o teste de julgamento de gramaticalidade comentado, ambos pelo *skype*; e um outro informante fez o teste de produção semiespontânea pelo *skype* em um dia e o teste de julgamento de gramaticalidade comentado em outro e de maneira escrita, por e-mail.

4 RESULTADOS

4.1 TESTE DE PRODUÇÃO SEMIESPONTÂNEA

Por se tratar de um teste de produção semiespontânea, não havíamos como garantir que os informantes produziram sentenças com a presença do operador aspectual *se*, já que ele é uma partícula opcional, como descrito na literatura e abordado na segunda seção deste artigo.

Dessa forma, foram analisadas todas as sentenças télicas em que figurava como complemento verbal um sintagma nominal determinado, realizado ou não foneticamente, com ou sem o operador aspectual *se*, produzidas pelos cinco informantes¹³. Ao descrever as fotos dos doze conjuntos de fotos pertencentes a esse teste, os participantes produziram 133 sentenças que podem ser consideradas télicas.

Na expressão do traço aspectual de telicidade, das sentenças télicas produzidas pelos informantes, 12 sentenças foram realizadas por meio do operador aspectual *se* combinado a um sintagma nominal determinado. Sendo assim, em número percentual, 9% das sentenças télicas produzidas apresentavam o operador aspectual *se*. Dos cinco informantes submetidos ao teste, um deles não produziu nenhuma sentença com o *se* aspectual e os outros quatro produziram entre uma e cinco sentenças contendo a partícula *se* na expressão do traço aspectual de telicidade.

Dentre os verbos que apareceram combinados ao operador aspectual *se* na fala dos participantes, estão os verbos "*acabar*", "*comer*", "*exprimir*" (espremer), "*partir*" e "*tomar*". As sentenças de (15) a (26) a seguir apresentam as doze produções com o operador aspectual *se* dos cinco informantes que participaram do teste¹⁴.

(15) "*y la última imagen ya se acabó la bebida.*"

'e na última imagem já acabou a bebida.'

(16) "*y en la tercera imagen el coco ya preparado [para comérselo].*"

'e na terceira imagem o coco já preparado para comê-lo.'

(17) "*y después lo pone en un plato [para comerse el huevo frito].*"

'e depois o põe em um prato para comer o ovo frito.'

(18) "*sale la persona con el plátano ya pelado [y empezando a comérselo].*"

'está a pessoa com a banana descascada e começando a comê-la.'

(19) "*y en la tercera foto ya se comió todo el plátano.*"

'e na terceira foto já comeu toda a banana.'

(20) "*y se comió el plátano.*"

'e comeu toda a banana.'

(21) "*la segunda foto la mujer abrió el plátano [y se lo está empezando a comer¹⁵].*"

'na segunda foto a mulher abriu a banana e está começando a comê-la.'

(22) "*en la segunda foto la señora se está exprimiendo los limones.*"

'na segunda foto a senhora está espremendo os limões.'

(23) "*está partiendo con el cuchillo gigante la fruta verde [y después se la partió].*"

'está partindo com a faca gigante a fruta verde e depois a partiu.'

(24) "*comienza a tomar coca cola con mucha sed [y después se tomó todo el vaso].*"

'começa a tomar coca-cola com muita sede y depois tomou todo o copo.'

(25) "*y en la tercera ya se tomó (un vaso con coca cola).*"

'na terceira já tomou (um copo de coca-cola).'

(26) "*se tomó el té.*"

'tomou o chá.'

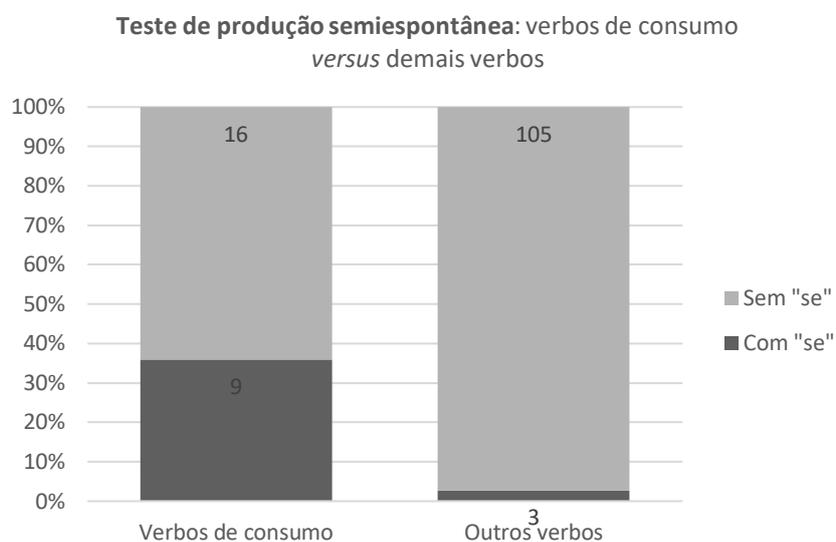
¹³ Incluímos na análise inclusive sentenças com verbos de estado, considerando-se que autores como Nishida (1994) indicam que mesmo esses verbos podem se combinar ao operador aspectual *se* em sentenças télicas. Por outro lado, excluímos da análise tanto sentenças produzidas pelos informantes que fossem comentários e não descrições das ações desempenhadas pela personagem nas fotos (como em "*no sé cómo se habla*") quanto sentenças télicas que tivessem um *se* reflexivo, devido ao fato de esse tipo de *se* assumir uma outra função na sentença diferente daquela assumida pelo operador aspectual *se*.

¹⁴ Em alguns exemplos, a oração anterior foi inserida para esclarecer o contexto. Nos exemplos em que aparece mais de uma oração, as orações consideradas na análise foram somente as que estão destacadas entre colchetes.

¹⁵ Consideramos, neste caso, o complemento *lo* e a partícula *se* ligados ao verbo *comer*.

Das produções listadas acima, os exemplos de (16) a (21), com o verbo "*comer*", e de (24) a (26), com o verbo "*tomar*", apresentam verbos que podem ser caracterizados como verbos de consumo, já que ambos veiculam a ideia de que o sujeito toma algo para si mesmo, tendo, assim, um significado de aquisição ou de incorporação (CASTRO; MORENO, 2006; GARCÍA; PASCUAL, 2012), tal como apresentado na seção 2 deste artigo. Os outros verbos que apareceram combinados ao *se* aspectual na produção dos informantes – "*acabar*", "*exprimir*" (espremer) e "*partir*" – não podem ser caracterizados como verbos de consumo. O gráfico 1 a seguir apresenta os verbos de consumo em oposição aos demais verbos nas sentenças téticas com e sem o operador aspectual *se* produzidos por todos os informantes nesse teste¹⁶.

Gráfico 1: Verbos de consumo *versus* demais verbos utilizados na produção de sentenças téticas do teste de produção semiespontânea.

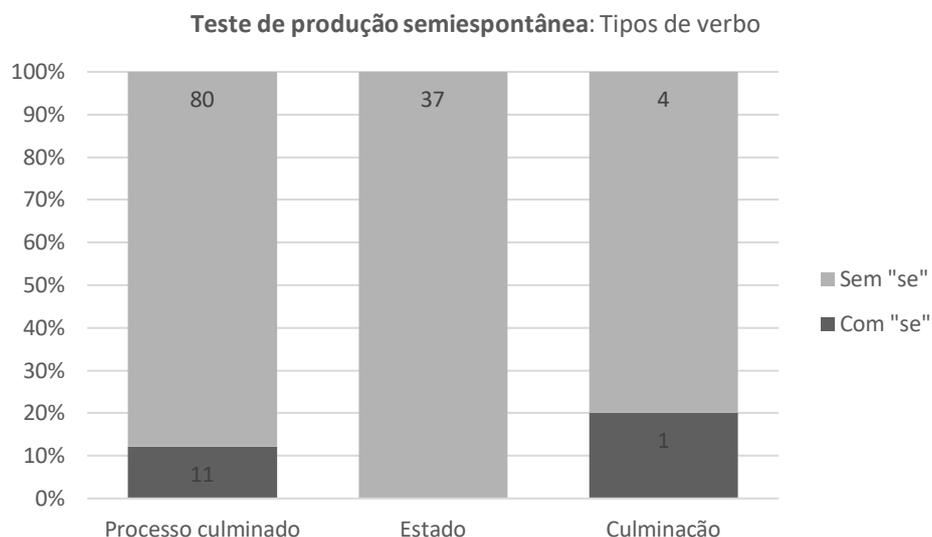


Como demonstra o gráfico 1, os verbos de consumo foram combinados ao operador aspectual *se* em 9 ocorrências, o que corresponde a 36% das produções destes verbos. Verbos que não eram de consumo, por sua vez, foram combinados ao operador aspectual *se* em 3 ocorrências, o que corresponde a 2,8% das produções destes verbos. Tal quadro demonstra que a ocorrência do *se* aspectual foi mais produtiva com verbos de consumo. Ainda a respeito destes verbos, vale destacar que as 16 ocorrências de verbos de consumo em sentenças téticas desassociados do *se* aspectual foram com os verbos "*comer*", em 7 orações, "*tomar*", em 2 orações, e "*beber*", em 7 orações, sendo este último o único verbo de consumo que não apareceu associado ao *se* aspectual em nenhuma sentença.

No que diz respeito aos tipos de verbo produzidos pelos cinco falantes nativos do espanhol do Chile, baseado na classificação de Vendler (1967), foram produzidos, associados ao operador aspectual *se*, verbos de processo culminado (verbos durativos com um ponto final delimitado) – "*comer*", "*tomar*", "*exprimir*" (espremer) e "*partir*" – e um verbo de culminação (verbo pontual) – "*acabar*". O gráfico 2 a seguir apresenta os diferentes tipos de verbo nas sentenças téticas com e sem o operador aspectual *se* produzidos por todos os informantes nesse teste.

¹⁶ Nos parágrafos que seguem a exibição dos gráficos inseridos neste artigo, optamos por dar destaque aos números (absolutos e percentuais) mais relevantes para os resultados obtidos e análises propostas.

Gráfico 2: Tipos de verbos utilizados na produção de sentenças télicas do teste de produção semiespontânea.



O gráfico 2 demonstra que os verbos de processo culminado foram combinados ao *se* aspectual em 12,1% das ocorrências deste tipo de verbo, os verbos de estado não foram combinados ao *se* aspectual e os verbos de culminação foram combinados ao *se* aspectual em 20% das ocorrências deste tipo de verbo.

O gráfico 2 indica ainda que houve 11 ocorrências de verbos de processo culminado associados ao operador aspectual *se*, sendo que 9 delas foram com verbos de processo culminado que eram também classificados como verbos de consumo (sendo as 2 outras ocorrências com os verbos "*exprimir*" (espremer) e "*partir*"). Logo, é possível especular que a motivação para o uso dessa partícula com os verbos de processo culminado tenha sido especialmente a sua natureza semântica (verbo de consumo) e não a sua natureza semântica-aspectual (verbo de processo culminado).

Ainda a respeito dos resultados apresentados no gráfico 2, é importante destacar que os verbos de culminação utilizados no teste não associados ao *se* aspectual foram "*abrir*", "*poner*" (pôr) e "*meter*" e o único verbo de culminação produzido associado a esse operador foi o verbo "*acabar*", que é caracterizado como um verbo inacusativo.

No que diz respeito a verbos inacusativos, segundo Montrul (1999), há uma variação chamada de alternância causativa/incoativa. Nessa alternância, há sempre uma mudança de estado envolvida e a forma transitiva do verbo caracteriza a parte causativa – exemplo em (27) – e a forma inacusativa do verbo caracteriza a parte incoativa – exemplo em (28).

(27) *El cocinero derritió la manteca.*

'O menino derreteu a manteiga.'

(28) *La manteca se derritió.*

'A manteiga derreteu.'¹⁷

De acordo com Montrul (1999), a forma transitiva do verbo está diretamente ligada à forma inacusativa, já que a parte transitiva possui um significado causativo que está relacionado à parte inacusativa. Além disso, em espanhol, na sentença com o verbo caracterizando a parte incoativa, há a presença obrigatória da partícula *se* (MONTRUL, 1999; LAWALL, 2012), como mostra a sentença em (28). Tal partícula é conhecida na literatura como *se* incoativo.

¹⁷ Os exemplos em (27) e (28) foram retirados de Montrul (1999, p. 194).

Em relação ao verbo "acabar", é possível interpretar que esse verbo faça parte da alternância causativa/ incoativa e a partícula *se* presente na sentença em (15) seria um *se* incoativo ao invés do operador aspectual *se* como o dos demais exemplos. É possível propor que o verbo "acabar" faça parte dessa alternância uma vez que, além da sentença em (15), é possível pensar em uma sentença como a do exemplo em (29) a seguir.

(29) *El chico acabó (con) la bebida.*

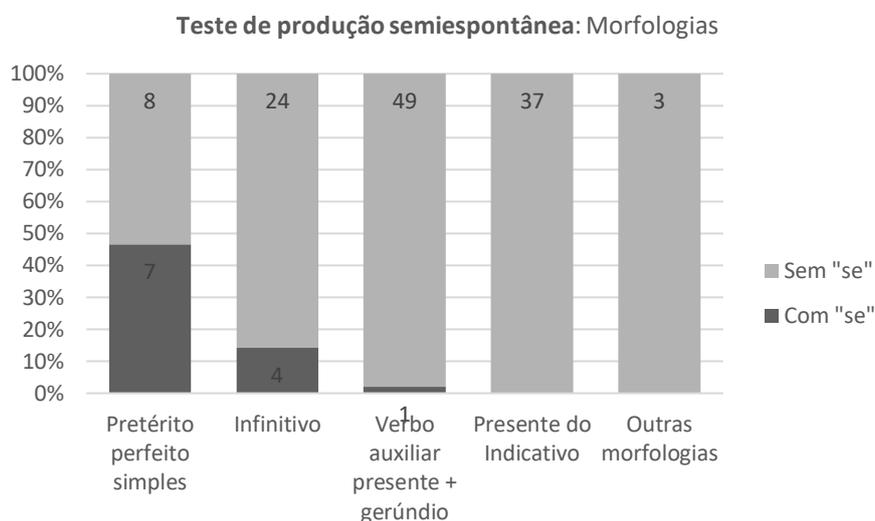
'O menino acabou com a bebida.'

Sendo assim, o exemplo em (29) constituiria a parte causativa e o exemplo em (15), a parte incoativa. No entanto, mesmo com a possibilidade de a partícula *se* presente na sentença em (15) ser um *se* incoativo ao invés do operador aspectual *se*, optamos por considerá-lo na análise por dois motivos: o primeiro motivo é que, segundo Nishida (1994), o verbo "acabar" é inerentemente télico, pois produz situações télicas quando possuem um sintagma nominal determinado como objeto direto; e o segundo motivo é que, segundo Montrul (1999), o *se* incoativo também está associado a uma propriedade aspectual, uma vez que denota telicidade.

Com base na análise feita anteriormente a respeito do verbo "acabar", o único verbo de culminação associado à partícula *se* no teste de produção semiespontânea, especulamos que, provavelmente, a motivação para a sua associação à partícula *se* foi o fato de este ser um verbo inacusativo que atua na alternância causativa/incoativa sendo utilizado em sua parte incoativa, e não a sua natureza semântica-aspectual (verbo de culminação).

Em relação à morfologia, houve associação do operador aspectual *se* às morfologias de pretérito perfeito simples, de infinitivo e uma única ocorrência com o verbo "estar" no presente seguido do verbo principal no gerúndio. O gráfico 3 a seguir mostra as morfologias utilizadas nas sentenças télicas com e sem o operador aspectual *se* produzidas por todos os informantes nesse teste.

Gráfico 3: Morfologias utilizadas na produção de sentenças télicas do teste de produção semiespontânea.



Como indica o gráfico 3, além das morfologias citadas anteriormente que apareceram combinadas ao operador aspectual *se*, houve ainda produção de sentenças télicas sem o *se* aspectual sobretudo com a morfologia de presente do Indicativo. A morfologia de pretérito perfeito simples foi a que se mostrou com uma menor diferença entre o número de sentenças com e aquelas sem o *se* aspectual – 46,7% com a partícula *se* contra 53,3% sem essa partícula.

Ainda a respeito dos dados resumidos no gráfico 3, vale destacar que a única ocorrência do *se* aspectual associada ao verbo auxiliar no presente seguido do verbo principal no gerúndio, o que constituiu apenas 2% de ocorrência da partícula associada a essa perífrase

verbal, foi observada na oração apresentada em (22) ("*en la segunda foto la señora se está exprimiendo los limones.*"). Tal ocorrência possibilitou a refutação da hipótese (ii) deste artigo – segundo a qual o operador aspectual *se* não aparece combinado ao verbo "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio no espanhol do Chile –, análise a ser retomada nas considerações finais deste artigo.

Por fim, cabe destacar que o resultado apresentado no gráfico 3 sugere que a partícula *se* talvez seja mais produtiva com a morfologia de passado perfectivo.

4.2 TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE COMENTADO

Como mencionado na descrição do teste de julgamento de gramaticalidade comentado na seção de metodologia, era dito ao informante que ele poderia alterar qualquer constituinte presente na sentença que julgasse como estranha, não estando restrita a possibilidade de modificação a nenhum constituinte específico, como, por exemplo, à morfologia verbal ou à presença/ausência do operador aspectual *se*.

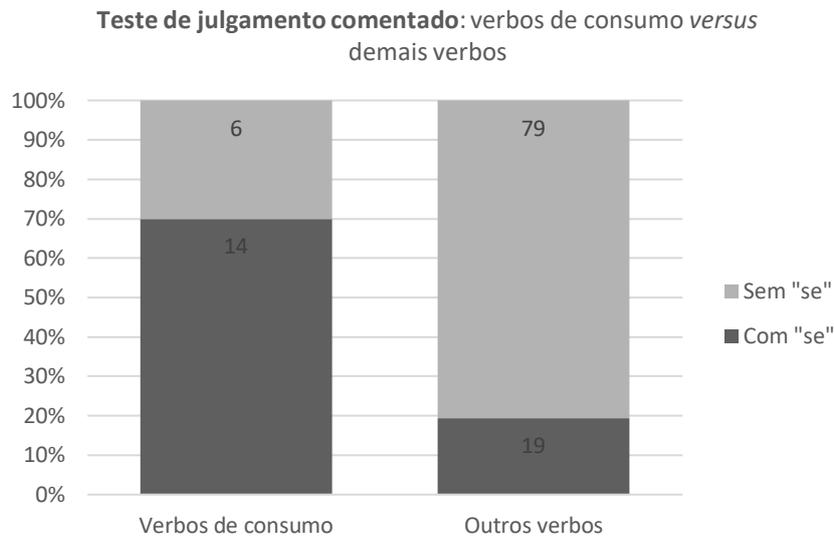
Em relação ao *se* aspectual, havia sentenças com e sem a sua presença. Ao recriar a sentença para torná-la mais natural, os informantes poderiam manter o *se* aspectual em uma sentença na qual ele estivesse presente, retirar o *se* aspectual em uma sentença na qual ele estivesse presente ou inserir o *se* aspectual em uma sentença na qual ele não estivesse presente.

Se as alterações feitas pelo informante nas sentenças alterassem a sua telicidade, tornando-as atéticas, essas eram excluídas da análise. Com isso, duas sentenças do teste foram excluídas, de modo que consideramos na análise um total de cento e dezoito sentenças, somando-se as sentenças julgadas e comentadas pelos cinco informantes.

Além disso, se as alterações feitas pelo informante nas sentenças incidissem em uma das variáveis do teste – o tipo de verbo e a morfologia verbal –, essas alterações eram consideradas na análise. Por exemplo, se o informante julgasse uma sentença que apresentasse a morfologia de pretérito perfeito simples como estranha e, no momento de modificá-la, alterasse a morfologia para o pretérito perfeito composto, na análise seria contabilizada uma sentença com a morfologia de pretérito perfeito composto e não de pretérito perfeito simples. O mesmo critério para a análise se aplica ao tipo de verbo utilizado na sentença, sendo considerado para a análise o tipo de verbo utilizado efetivamente pelo informante na alteração da sentença, e não o tipo de verbo originalmente incluído na concepção do teste.

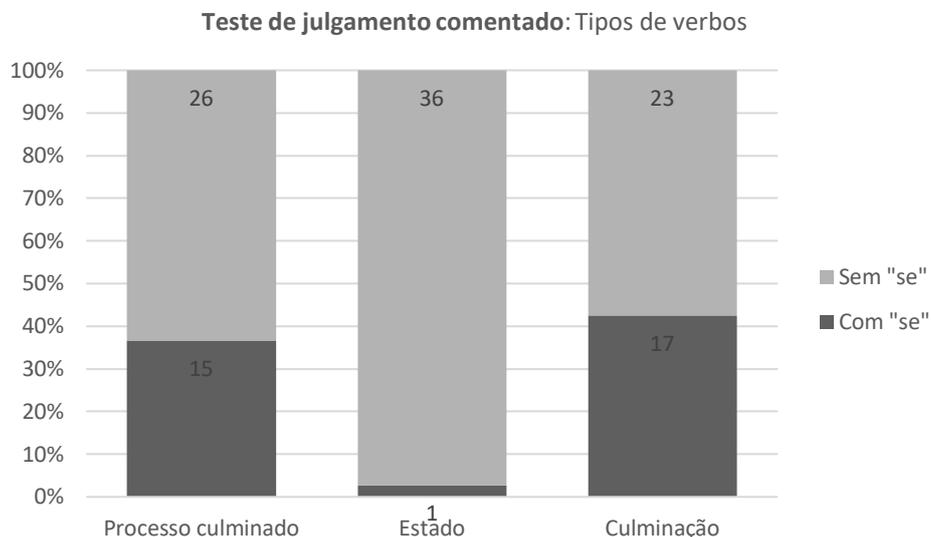
Devido ao critério exposto acima, além dos doze verbos selecionados para o teste, outros verbos apareceram após as alterações feitas pelos informantes nas sentenças. Os verbos que apareceram combinados ao operador aspectual *se* nas sentenças consideradas como naturais ou alteradas para que se tornassem naturais pelos informantes foram "*acabar*", "*aprender*", "*comer*", "*caer*" (*cair*), "*rallar*" (*ralar*), "*terminar*" e "*tomar*". Desses verbos, "*aprender*" e "*terminar*" não estavam relacionados dentre os doze verbos selecionados para o teste e apareceram devido às mudanças feitas pelos falantes em determinadas sentenças.

Dos sete verbos citados acima que apareceram combinados ao operador aspectual *se*, assim como no teste de produção semiespontânea, apenas "*comer*" e "*tomar*" podem ser caracterizados como verbos de consumo. O gráfico 4 a seguir apresenta os verbos de consumo em oposição aos demais verbos nas sentenças téticas com e sem o operador aspectual *se* produzidos por todos os informantes nesse teste. No gráfico 4 a seguir, bem como nos demais gráficos apresentados nesta seção, as sentenças com o *se* aspectual referem-se tanto àquelas em que o *se* foi mantido nas sentenças nas quais ele estava presente quanto àquelas em que ele foi inserido nas sentenças nas quais ele estava ausente; enquanto as sentenças sem o *se* aspectual referem-se tanto àquelas em que o *se* foi retirado das sentenças nas quais ele estava presente quanto àquelas em que o *se* não foi incluído nas sentenças nas quais ele estava ausente.

Gráfico 4: Verbos de consumo *versus* demais verbos presentes nas sentenças télicas do teste de julgamento de gramaticalidade comentado.

O gráfico 4 demonstra que verbos de consumo foram combinados ao operador aspectual *se* em 14 ocorrências, o que corresponde a 70% das produções destes verbos. Já os verbos que não eram de consumo foram combinados ao operador aspectual *se* em 19 ocorrências, o que corresponde a 19,4% das produções destes verbos. Tal quadro corrobora o que já havia sido sugerido pela análise dos verbos de consumo em oposição aos demais verbos nos resultados do teste de produção semiespontânea, apresentado na subseção anterior: a ocorrência do *se* aspectual parece ser bem mais produtiva com verbos de consumo.

A análise da variável tipo de verbo, controlada no teste, revelou que, baseado na classificação de Vendler (1957), apareceram, associados ao operador aspectual *se*, verbos de processo culminado (verbos durativos com um ponto final delimitado) – "*comer*", "*rallar*" (ralar) e "*tomar*" –, um verbo de estado (verbo não dinâmico) – "*aprender*" – e verbos de culminação (verbos pontuais) – "*acabar*", "*caer*" (cair) e "*terminar*". O gráfico 5 a seguir mostra os tipos de verbos utilizados em todas as sentenças télicas com e sem o operador aspectual *se* produzidos por todos os informantes nesse teste.

Gráfico 5: Tipos de verbo presentes nas sentenças télicas do teste de julgamento de gramaticalidade comentado

O gráfico 5 demonstra que os verbos de processo culminado foram combinados ao *se* aspectual em 36,6% das ocorrências deste tipo de verbo, os verbos de estado, em somente 2,7% das ocorrências deste tipo de verbo e os verbos de culminação, em 42,5% das ocorrências deste tipo de verbo.

Como observamos a partir da análise dos tipos de verbos em sentenças téticas do teste de produção semiespontânea, quase a totalidade dos verbos de processo culminado associados ao *se* aspectual era caracterizada como verbos de consumo (apenas uma ocorrência, com o verbo "*rallar*" (ralar), não o era), de modo que, provavelmente, a motivação para o uso da partícula *se* com esses verbos foi especialmente a sua natureza semântica (verbo de consumo) e não a sua natureza semântica-aspectual (verbo de processo culminado).

Como também destacado por meio do gráfico 5, houve somente uma ocorrência de verbo de estado com o *se* aspectual, apresentada na oração entre colchetes do exemplo em (30) a seguir.

(30) "*Miguel estudió mucho y [se aprendió todo el contenido]*"¹⁸

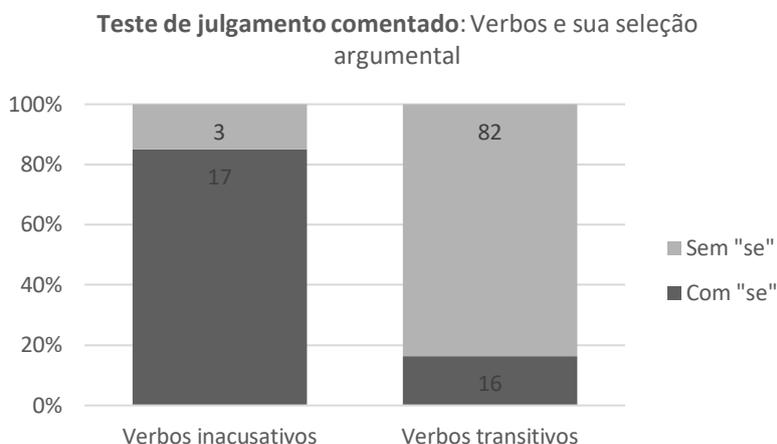
'Miguel estudou muito e aprendeu todo o conteúdo.'

O fato de o verbo "*aprender*" ter sido o único verbo de estado no qual foi utilizado o operador aspectual *se* vai na direção do que foi proposto por De Miguel e Lagunilla (2000), apresentado por meio do exemplo (9) ("*Me sé la lección*") na seção 2 deste artigo, já que esse, assim como o verbo "*saber*" do exemplo mencionado, é um verbo estativo que envolve uma mudança de estado, ou seja, entende-se da sentença em (30), acima, que Miguel "passa a conhecer" o conteúdo estudado mediante o que é expresso pelo verbo "*aprender*". Talvez, de fato, apenas verbos de estado dessa natureza autorizem a produção do *se* aspectual no espanhol do Chile.

Ainda com relação aos tipos de verbo utilizados, tratado no gráfico 5, notamos que os três verbos de culminação associados à partícula *se*, "*acabar*", "*caer*" (cair) e "*terminar*", eram verbos inacusativos, o que levou à especulação, tal como feito na análise dos resultados do teste de produção semiespontânea, de que não era a natureza semântica-aspectual do verbo – verbos de culminação (pontuais) – que levava à produção de tal partícula, e sim a sua natureza sintática – verbos inacusativos.

Por essa razão, optamos por contabilizar também quando os verbos apareciam em contexto inacusativo e quando os verbos apareciam em contexto transitivo. O gráfico 6 a seguir mostra os verbos inacusativos e transitivos em todas as sentenças téticas com e sem o operador aspectual *se* produzidos por todos os informantes nesse teste.

Gráfico 6: Verbos inacusativos e transitivos presentes nas sentenças téticas do teste de julgamento de gramaticalidade comentado.



¹⁸ Analisamos o verbo "*aprender*" como um verbo de estado inspiradas em Garcia (2004), que propõe uma classificação semântica dos verbos do português. Segundo o autor, "*aprender*" é um exemplo de um subtipo dos "verbos relacionais", ou seja, "verbos que *não podem funcionar* como resposta a perguntas com os "pró-verbos" *fazer e acontecer*, visto servirem mais para indicar o tipo de *relação* que se estabelece entre os elementos do seu domínio [...] do que para indicar o que ocorre com tais elementos" (GARCIA, 2004, p. 52, grifo do autor). Logo, entendemos que esse verbo possui as características típicas do chamado "verbo de estado".

O gráfico 6 acima mostra que os verbos inacusativos – todos verbos de culminação, como apresentado anteriormente – foram combinados ao *se* aspectual em 85% das ocorrências destes verbos e os verbos transitivos, em 16,3% das ocorrências destes verbos.

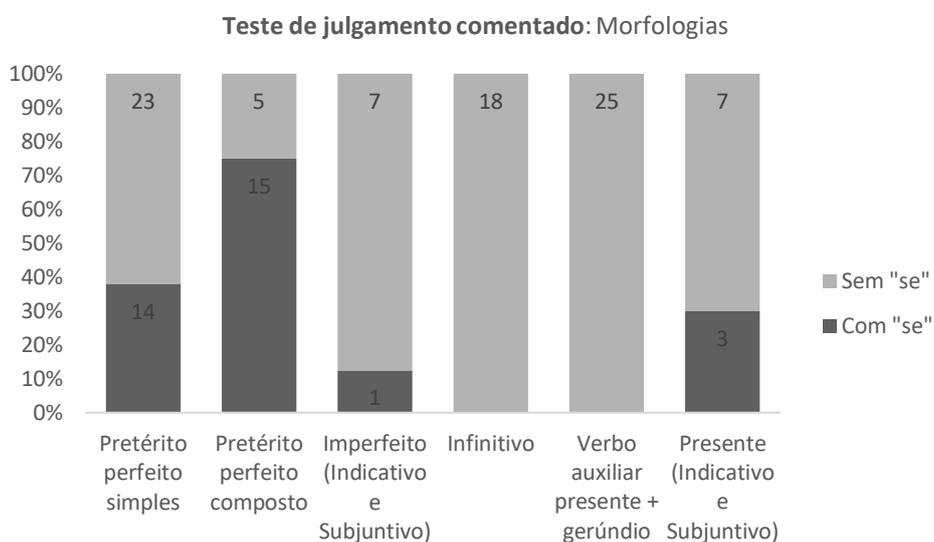
Em relação aos verbos inacusativos, como foi abordado na subseção anterior, "*acabar*" parece fazer parte da alternância causativa/incoativa e o mesmo parece se aplicar ao verbo "*terminar*", uma vez que é possível dizer que "alguém terminou a bebida" e também que "a bebida terminou". Já o verbo "*caer*" (cair) não parece fazer parte dessa alternância por, apesar de ser possível falar "a prateleira caiu", não ser possível falar que "*alguém caiu a prateleira".

Talvez por essa razão, as três ocorrências de verbos inacusativos que apareceram sem a partícula *se* foram com o verbo "*caer*" (cair), que não faz parte da alternância causativa/incoativa. Os demais verbos inacusativos, "*acabar*" e "*terminar*", que fazem parte da alternância causativa/incoativa, apareceram sempre associados à partícula *se*, corroborando, assim, o que a literatura aborda sobre a obrigatoriedade da partícula *se* na parte incoativa dessa alternância (MONTRUL, 1999; LAWALL, 2012).

Como mencionado na segunda seção deste artigo, de acordo com De Miguel (1999), em sentenças com verbos inacusativos, a presença do operador aspectual *se* só é possível se houver menção implícita ou explícita ao limite inicial do evento. Das ocorrências com verbos inacusativos associados ao *se* aspectual que apareceram no teste, aquelas com o verbo "*caer*" (cair), como em "*El plato se cayó de la mesa*", parecem apresentar uma menção explícita ao ponto inicial do evento. As outras ocorrências com verbos inacusativos associados ao *se* aspectual, aquelas com os verbos "*acabar*" e "*terminar*", de maneira contrária, parecem apresentar uma menção explícita ao final do evento. No entanto, apesar de estes verbos destacarem especialmente o fim do evento, o seu início fica subentendido e talvez isso possa ser considerado a menção implícita ao início do evento a qual De Miguel (1999) faz referência. Seguindo tal interpretação, os dados obtidos neste estudo acerca da combinação do *se* aspectual a verbos inacusativos no espanhol do Chile confirmariam a proposição da autora segundo a qual tal combinação só é autorizada quando nestas sentenças há menção implícita ou explícita ao ponto inicial do evento.

A análise da variável morfologia verbal, controlada no teste, revelou que houve associação do operador aspectual *se* às morfologias de pretérito perfeito simples, de pretérito perfeito composto, de imperfeito do Subjuntivo e de presente do Subjuntivo. O gráfico 7 a seguir apresenta as morfologias utilizadas em todas as sentenças télicas com e sem o operador aspectual *se* produzidas por todos os informantes nesse teste.

Gráfico 7: Morfologias presentes nas sentenças télicas do teste de julgamento de gramaticalidade comentado.



O gráfico 7 mostra que, além das quatro morfologias selecionadas para o teste – pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto, infinitivo e verbo "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio –, apareceram também sentenças télicas com as morfologias de presente do Indicativo e do Subjuntivo e de imperfeito do Indicativo e do Subjuntivo. A morfologia de pretérito perfeito composto foi a que se mostrou em maior número associada ao operador aspectual *se* – 75% das sentenças com essa morfologia associadas a esse operador. A segunda morfologia mais amplamente associada ao operador aspectual *se* foi a de pretérito perfeito simples – 37,8% das sentenças com essa morfologia associadas ao *se* aspectual.

Como também sugerido pela análise da morfologia verbal a partir dos resultados obtidos no teste de produção semiespontânea, os dados apresentados no gráfico 7 mostram que o *se* aspectual parece ser mais produtivo com a morfologia de passado perfectivo, já que tanto pretérito perfeito simples – morfologia associada ao *se* aspectual nos dois testes – quanto o pretérito perfeito composto – morfologia amplamente associada ao *se* aspectual no segundo teste – referem-se ao tempo passado e ao aspecto perfectivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que parece haver na literatura informações divergentes sobre o uso do operador aspectual *se*, este artigo tinha por objetivo investigar contextos semânticos e morfossintáticos que ensejassem o uso do operador aspectual *se* na expressão do traço aspectual de telicidade no espanhol do Chile. Para alcançar tal objetivo, aplicamos um teste de produção semiespontânea – desenvolvido por Martins, Lourençoni e Novaes (2013) – e um teste de julgamento de gramaticalidade comentado a cinco falantes nativos do espanhol do Chile.

Para investigar um contexto semântico que poderia ensejar o uso do *se* aspectual, investigamos a sua associação aos verbos de consumo – verbos cuja semântica aponta para uma aquisição ou incorporação do objeto sobre o qual recai a ação do verbo (CASTRO; MORENO, 2006; GARCÍA; PASCUAL, 2012) – em oposição aos demais verbos. Tal análise revelou que o *se* aspectual foi associado aos dois tipos de verbos nos dois testes. Os dois parágrafos a seguir resumem os principais resultados encontrados quanto à associação do *se* aspectual a esses dois tipos de verbos.

Quanto aos verbos de consumo, observamos que os dois únicos verbos desse tipo associados ao *se* aspectual produzidos pelos informantes em ambos os testes foram "*comer*" e "*tomar*", sendo ambos também produzidos desassociados do *se* aspectual em sentenças télicas nos dois testes. O único verbo de consumo que também apareceu nas sentenças télicas – mais especificamente, em sete ocorrências no teste de produção semiespontânea –, sendo este sempre desassociado do *se* aspectual, foi o verbo "*beber*". Mais estudos acerca da semântica aspectual de "*beber*" em oposição a "*tomar*" necessitam ser realizados para explicar a motivação da produção do operador aspectual com o segundo, mas não com o primeiro destes verbos. Ainda a respeito de verbos de consumo, destacamos o fato de que, embora diferentes tipos de verbo tenham sido combinados ao *se* aspectual, a associação dessa partícula especificamente aos verbos de consumo mostrou-se bastante produtiva no espanhol do Chile. Assim, avaliamos que a análise dos resultados considerando-se a associação do *se* aspectual a verbos de consumo em contraposição à sua associação aos demais verbos mostrou-se relevante também por possibilitar a constatação de que essa partícula é mais produtiva com verbos de consumo do que com outros tipos de verbo no espanhol do Chile.

Ainda a respeito dos tipos semânticos de verbos com os quais o *se* aspectual foi combinado, quanto aos verbos de outras naturezas semânticas que não de consumo, observamos nos dois testes o operador aspectual *se* combinado aos verbos "*exprimir*" (espremer), "*partir*", "*aprender*", "*rallar*" (ralar), "*caer*" (cair), "*acabar*" e "*terminar*", sendo esses três últimos considerados verbos inacusativos.

Logo, com base nos resultados resumidos nos três parágrafos acima, podemos dizer que a hipótese (i) deste trabalho, segundo a qual o operador aspectual *se* aparece exclusivamente combinado a verbos de consumo no espanhol do Chile (BABCOCK, 1970 apud LÓPEZ, 2002; SCHROTEN, 1972 apud LÓPEZ, 2002), foi refutada.

Para investigar um contexto semântico-aspectual que poderia ensejar o uso do *se* aspectual, optamos por analisar as sentenças télicas produzidas com e sem a presença do operador aspectual *se* levando em consideração o tipo de verbo segundo a classificação de

Vendler (1967) presente nas sentenças. No que diz respeito a essa variável, observamos que o *se* aspectual apareceu associado a verbos de processo culminado e a verbos de culminação, nos dois testes, e a um único verbo de estado, no teste de julgamento de gramaticalidade comentado. As conclusões a respeito da análise dessa variável estão sistematizadas nos três parágrafos a seguir.

Quanto aos verbos de processo culminado, destacamos que quase a totalidade desses verbos eram verbos de consumo, o que possibilitou a interpretação de que a principal motivação para o uso da partícula *se* associada a esses verbos foi a sua natureza semântica (verbo de consumo) e não a sua natureza semântica-aspectual (verbo de processo culminado).

No que diz respeito aos verbos de culminação, observamos que todos os verbos dessa natureza associados à partícula *se*, nos dois testes, eram verbos inacusativos, sendo a sua maioria a parte incoativa da alternância causativa/incoativa, como foi o caso dos verbos "*acabar*" e "*terminar*". Por conta dessa percepção, realizamos, com base nos resultados do teste de julgamento de gramaticalidade comentado, uma comparação entre os verbos inacusativos e transitivos com e sem a partícula *se*. Tal análise possibilitou a observação não só de que os verbos inacusativos se associam mais à partícula *se* do que os verbos transitivos como de que todos os verbos inacusativos que participam da alternância causativa/incoativa presentes nos dados foram associados à partícula *se* quando utilizados em sua parte incoativa – neste caso, também chamado de *se* incoativo. Logo, os dados deste artigo tanto corroboram a proposta de que este *se* aspectual – o *se* incoativo – é obrigatório no espanhol do Chile, em consonância com outros estudos do espanhol a esse respeito (MONTRUL, 1999; LAWALL, 2012), quanto possibilitam a interpretação de que o fator preponderante para a utilização do *se* aspectual com verbos de culminação não foi seu tipo semântico-aspectual e sim a natureza sintática desses verbos, ou seja, o fato de serem inacusativos.

No que tange ao único verbo de estado utilizado com o *se* aspectual, destacamos que há na literatura uma informação divergente no que diz respeito à combinação do operador aspectual *se* com verbos de estado. Por um lado, Sanz e Laka (2002) e Suárez Cepeda (2005) afirmam que verbos de estado genuínos não podem se associar ao *se* aspectual. Por outro lado, Nishida (1994) afirma que tais verbos podem aparecer combinados a essa partícula e De Miguel e Lagunilla (2000) apontam que verbos de estado que indicam mudança de estado, como "*saber*" em "*Me sé la lección*", autorizam a produção dessa partícula. Neste trabalho, os resultados dos testes mostraram associação do operador aspectual *se* a um único verbo de estado que indica mudança de estado ("*Miguel estudió mucho y se aprendió todo el contenido*"). Logo, talvez esse seja, de fato, o único tipo de verbo de estado que autoriza essa partícula no espanhol do Chile, o que necessita de mais investigações.

Por fim, para investigar um contexto morfossintático que poderia ensejar o uso do *se* aspectual, optamos por analisar as sentenças télicas produzidas com e sem a presença do operador aspectual *se* levando em consideração a morfologia verbal presente nas sentenças. No que diz respeito a essa variável, observamos que o *se* aspectual foi associado às morfologias de pretérito perfeito simples, nos dois testes, de infinitivo e a um verbo "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio, no teste de produção semiespontânea, e de pretérito perfeito composto, de presente do Subjuntivo e de imperfeito do Subjuntivo, no teste de julgamento de gramaticalidade comentado. As conclusões a respeito da análise dessa variável estão sistematizadas nos dois parágrafos a seguir.

É importante ressaltar que, em ambos os testes, a morfologia de pretérito perfeito simples foi a que se mostrou com uma menor diferença entre o número de sentenças sem e aquele com o *se* aspectual. Além disso, no teste de julgamento de gramaticalidade comentado, a morfologia de pretérito perfeito composto apareceu em maior número associada ao operador aspectual *se*. Tais dados mostram que a partícula *se* parece ser mais produtiva com a morfologia de passado perfectivo, sugerindo que, embora essa partícula possa ser usada também em sentenças télicas nas quais o ponto final da ação ainda não foi alcançado, talvez o seu uso seja preferido nos casos em que ele tenha sido alcançado, indo na direção – ainda que relativizando essa proposição – do que propõem De Miguel e Lagunilla (2000), López (2002), Suárez Cepeda (2005) e Preuss e Finger (2009), que afirmam que o *se* aspectual ocorre em sentenças télicas nas quais o ponto final da ação tenha sido atingido.

Conforme dito anteriormente, houve uma única ocorrência do operador aspectual *se* associado ao "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio e tal fato merece algumas considerações. Primeiramente, fazemos a consideração de que esse dado parece contrariar a ideia de que a presença do operador aspectual *se* na sentença necessariamente indique uma leitura de ponto final

da ação alcançado, conforme defendido por De Miguel e Lagunilla (2000), López (2002), Suárez Cepeda (2005), Preuss e Finger (2009), entre outros. No entanto, cabe ainda a consideração de que, conforme anunciado na introdução deste artigo, este estudo enquadra-se no paradigma teórico da gramática gerativa e, de acordo com essa teoria, a faculdade da linguagem dá conta de um conhecimento mental particular, de modo que é possível especular que o fato de o *se* aspectual não ser exclusivamente associado a ações que tenham alcançado o seu ponto final talvez não seja parte do conhecimento linguístico comum a qualquer falante nativo do espanhol do Chile, sendo, nesse caso, parte do conhecimento linguístico especificamente do falante que utilizou a sentença "en la segunda foto la señora se está exprimiendo los limones." Apesar disso, fazemos, por fim, a consideração de que, segundo a tradição da "lógica da pesquisa científica" de Popper (2007), basta a observação de uma única ocorrência que contrarie a hipótese de pesquisa nos dados para que esta seja refutada.

Logo, com base na discussão feita no parágrafo precedente, a hipótese (ii) testada neste artigo, segundo a qual o operador aspectual *se* não aparece combinado ao verbo "estar" no presente seguido de um verbo principal no gerúndio no espanhol do Chile (DE MIGUEL; LAGUNILLA, 2000; LÓPEZ, 2002; SUÁREZ CEPEDA, 2005; PREUSS; FINGER, 2009), foi refutada.

REFERÊNCIAS

ALCINA, Juan; BLECUA, José Manuel. *Gramática española*. 10.ed. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998. p. 915.

CASTRO, Alejandro Castañeda; MORENO, Elisabeth Melguizo. Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática cognitiva para la presentación de los usos del se en clase de ELE. *Mosaico: Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, Bruxelas, n. 18, p. 13-20, 2006.

DE MIGUEL, Elena. El aspecto léxico. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (Dir.). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Volumen 2: Las construcciones sintácticas fundamentales; relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: Espasa Calpe, S.A, 1999.p. 2977-3060.

DE MIGUEL, Elena; LAGUNILLA, Marina Fernández. El Operador Aspectual SE. *Revista Española de Lingüística*, Madrid, v. 30, n. 1, p. 13-43, 2000.

GARCIA, Afrânio da Silva. Uma tipologia semântica do verbo no português. *Revista Solettras*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 52-70, 2004.

GARCÍA, Ismael Iván Teomiro; PASCUAL, Cristina Romero. Theta Meets Aspect: The Spanish Aspectual "Se" with Consumption Verbs. *Topics in Linguistics*, issue 10– Approaches to Text and Discourse Analysis, Nitra, p. 20-27, dez. 2012.

LAWALL, Raquel Fellet. A alternância causativa/incoativa em espanhol como L1 e L2. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, Porto Alegre, v. 10, n. 18, p. 1-27, 2012.

LÓPEZ, Cristina Sánchez. Las construcciones con se. Estado de la cuestión. In: _____. (Ed.). *Las construcciones con se*. Madrid: Visor, 2002.p. 13-163.

MARTINS, Adriana; LOURENÇONI, Débora; NOVAES, Celso. A expressão de traços aspectuais em diferentes constituintes da oração no português do Brasil. *Revista FSA*, Teresina, v. 10, n. 4, p. 260-289, 2013.

MONTRUL, Silvina. Causative Errors with Unaccusative Verbs in L2 Spanish. *Second Language Research*, Londres, v. 15, n. 2, p. 191-219, 1999.

NISHIDA, Chiyo. The Spanish Reflexive Clitic *se* as an Aspectual Class Marker. *Linguistics*, Berlim, v. 32, p. 425-458, 1994.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2007.

PREUSS, Elena Ortiz; FINGER, Ingrid. O papel da instrução na aquisição do Espanhol como L2: um estudo sobre o *se* – operador aspectual como delimitador. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 12, n. 2, p. 435-462, 2009.

RAE - Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa, 2010.

ROTHSTEIN, Susan. What are incremental themes? *ZAS Papers in Linguistics*, Berlim, v. 22, p. 139-157, 2001.

SANZ, Montserrat; LAKA, Itziar. Oraciones transitivas con *se*: el modo de acción en la sintaxis. In: LÓPEZ, Cristina Sánchez (Ed.). *Las construcciones con se*. Madrid: Visor, 2002. p. 309-338.

SUÁREZ CEPEDA, Sonia. Pedro comió la torta vs. Pedro se comió la torta: L2 Acquisition of Spanish Telic *se* constructions. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas- UNLPam*, Santa Rosa, año VII, n. 7, p. 277-295, 2005.

VENDLER, Zenon. Verbs and times. In: _____. (Ed.). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press, 1967. p. 97-121.

Recebido em 15/08/2016. Aceito em 12/10/2016.

OS PROCESSOS MATERIAIS EM NOTÍCIAS JORNALÍSTICAS: SELEÇÃO DE PARÂMETROS DESCRITIVOS E ANÁLISE DE SUAS CORRELAÇÕES

LOS PROCESOS MATERIALES EN NOTICIAS PERIODÍSTICAS: SELECCIÓN DE
PARÁMETROS DESCRIPTIVOS Y ANÁLISIS DE SUS CORRELACIONES

THE MATERIAL PROCESSES IN JOURNALISTIC NEWS: SELECTING DESCRIPTIVE PARAMETERS AND ANALYZING
THEIR CORRELATIONS

Gesieny Laurret Neves Damasceno*

Violeta Virginia Rodrigues**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Na Gramática Sistemico-Funcional, a transitividade é concebida como o sistema responsável por codificar as experiências humanas. Baseado nessa perspectiva, este trabalho objetiva identificar as diferentes configurações que processos do tipo material podem assumir em contextos interativos específicos e reconhecer as motivações discursivas para essas codificações. Com vistas a alcançar esses objetivos, selecionamos oito parâmetros descritivos, que permitem analisar, mais sistematicamente, as escolhas efetuadas no âmbito do sistema de transitividade. Além disso, com o intuito de conhecer o grau de interdependência existente entre os fatores linguísticos, estimamos as correlações entre os parâmetros selecionados. O recorte de análise é formado por 131 cláusulas do tipo material, constitutivas de 31 textos pertencentes ao gênero notícia jornalística. A análise dos dados, feita por meio de Mapas Auto-Organizáveis e da estimativa da correlação simples, permitiu entrever, por exemplo, a relação existente entre as expressões metafóricas e a ocultação das entidades agentivas.¹

PALAVRAS-CHAVE: Processos materiais. Parâmetros descritivos. Mapas Auto-Organizáveis. Estimativas de correlação.

* Doutora em Letras Vernáculas/Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: gesieny@yahoo.com.br.

** Professora do Departamento de Letras Vernáculas, Setor de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: violetarodrigues@uol.com.br.

¹ Os resultados apresentados aqui integram a tese "A transitividade de processos materiais em notícias jornalísticas", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ.

RESUMEN: En la Gramática Sistémica Funcional, la transitividad está concebida como el sistema responsable por codificar las experiencias humanas. Basado en esa perspectiva, este trabajo objetiva identificar las diferentes configuraciones que procesos del tipo material pueden asumir en contextos interactivos específicos y reconocer las motivaciones discursivas para tales codificaciones. Para alcanzar esos objetivos, seleccionamos ocho parámetros descriptivos, que permiten analizar, más sistemáticamente, las elecciones efectuadas en el ámbito del sistema de transitividad. Además, con la finalidad de conocer el grado de interdependencia existente entre los factores lingüísticos, estimamos las correlaciones entre los parámetros seleccionados. El recorte de análisis está formado por 131 cláusulas del tipo material, constitutivas de 31 textos pertenecientes al género noticia periodística. El análisis de los datos, hecha por medio de los Mapas ‘Auto-organizables’ y de la estimativa de la correlación sencilla, permitió entrever, por ejemplo, la relación existente entre las expresiones metafóricas y la ocultación de las entidades agentes.

PALABRAS CLAVE: Procesos materiales. Parámetros descriptivos. Mapas ‘Auto-organizables’. Estimativas de correlación.

ABSTRACT: The Systemic Functional Grammar defines transitivity as the system responsible for codifying human experiences. Based on such perspective, the aim of the current study is to identify the different configurations that material-type processes may take in specific interactive contexts, as well as to investigate the discursive motivations for such codifications. In order to do so, we have selected eight descriptive parameters that allow making a more systematic analysis of the choices made in the transitivity system. In addition, we have estimated the correlations between the selected parameters in order to understand the degree of interdependence between the linguistic factors. The analyzed clippings comprised 131 material-type clauses from 31 texts belonging to the genre “journalistic news”. The data analysis performed through the Self-Organizing Maps and through the estimation of simple correlation, which allowed seeing, for example, the relation between metaphorical expressions and the concealment of agentive entities.

KEYWORDS: Material processes. Descriptive parameters. Self-Organizing Maps. Correlation estimates.

1 INTRODUÇÃO

A partir dos pressupostos principais da Gramática Sistémico-Funcional (GSF) e do status que essa vertente teórica atribui à transitividade na construção dos significados, constituem-se como objetivos principais deste trabalho descrever o modo como o sistema de transitividade dos processos materiais se encontra organizado no contexto das notícias jornalísticas do final do século XX e identificar os sentidos que são construídos por meio dessas representações, considerando-se os propósitos sociocomunicativos do gênero discursivo em questão.

O intuito de analisar, de forma mais sistemática, as configurações do sistema de transitividade em situações específicas de interação levou-nos à seleção de parâmetros descritivos capazes de evidenciar as especificidades desses diferentes modos de realização, tendo-se em conta tanto aspectos sintáticos quanto aspectos semânticos e pragmático-discursivos. A caracterização dos parâmetros descritivos selecionados e a identificação das relações de interdependência entre esses parâmetros são as propriedades que caracterizam este trabalho.

Os parâmetros descritivos foram selecionados com base nos seguintes critérios: (i) caracterização e diferenciação dos processos transitivos e intransitivos; (ii) identificação do número de participantes presentes na cláusula; (iii) diferenciação dos processos materiais quanto aos quesitos concretude e abstração; (iv) caracterização das diversas faces que os processos de mudança podem assumir (ação, ação-processo e processo); (v) identificação dos papéis semânticos atribuídos à função sintática de sujeito das cláusulas; (vi) reconhecimento das formas de expressão do significado – congruentes, metafóricas ou metonímicas; (vii) identificação de alguns dos objetivos pragmático-discursivos das configurações clausais e (viii) identificação e caracterização dos termos que expandem os significados dos processos materiais – expansão por elaboração, por extensão e por realce.

O recorte de análise deste estudo compreende 131 cláusulas construídas em torno de processos do tipo material. Os processos integram 31 notícias jornalísticas, extraídas do *corpus* VARPORT. Para o reconhecimento das configurações do sistema de transitividade codificadas nas notícias jornalísticas e a estimativa das correlações entre os parâmetros arrolados, utilizamos como

ferramentas estatísticas os Mapas Auto-Organizáveis (um tipo de modelo de inteligência artificial) e a estimativa da correlação simples.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS – A TRANSITIVIDADE NA GSF

No quadro teórico da GSF, o sistema de transitividade é a categoria gramatical responsável pela representação das ideias, da experiência humana (metafunção ideacional). Por meio desse sistema, é possível identificar as ações e atitudes humanas retratadas no discurso. Essa identificação se dá através dos papéis principais de transitividade, a saber: os processos, que são os elementos responsáveis por retratar ações e eventos, exprimir ideias e sentimentos, estabelecer relações, construir o dizer e o existir; os participantes, que são os elementos envolvidos com os processos, de forma obrigatória ou não; e as circunstâncias, que correspondem às informações adicionais atribuídas aos diferentes processos.

Os tipos de processo identificados pela GSF são (i) os materiais (processos do fazer e do acontecer); (ii) os mentais (processos que expressam sentimentos, pensamentos e percepções); (iii) os relacionais (processos que estabelecem uma conexão entre entidades, identificando-as ou classificando-as); (iv) os verbais (processos que expressam o dizer); (v) os comportamentais (processos que constroem as ações tipicamente humanas, englobando os comportamentos físico e psicológico) e (vi) os existenciais (processos que representam algo que existe). A cada um desses processos associam-se participantes específicos – determinados pela semântica dos processos – e circunstâncias variadas, que expressam as informações adicionais, mas relevantes para a construção de um domínio particular da experiência.

Nos processos materiais, foco de análise deste trabalho, a fase final, que consiste no resultado do processo, representa alguma mudança de alguma característica do Ator – em uma oração intransitiva – ou da Meta – em uma oração transitiva (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 248). O Ator é o participante inerente do processo e é caracterizado como aquele que provoca a ação. Em contrapartida, o participante do tipo Meta é aquele para quem o processo é direcionado, ou seja, aquele que efetivamente é modificado pela ação, como em *O leão pegou o turista*², em que *O Leão* é o participante do tipo Ator, e *o turista* é o participante do tipo Meta.

Além do Ator e da Meta, os processos materiais podem conter outros participantes adicionais, como o Escopo e o Beneficiário. O termo Escopo refere-se ao participante que completa e especifica a ação, mas que não é afetado por ela, como em *João tocava piano*, em que *piano* é o Escopo. Já o Beneficiário refere-se à entidade para quem alguma coisa é feita, criada ou transformada, como em *Eu dei ao meu amor um anel*, em que *ao meu amor* é o participante Beneficiário.

Quanto às circunstâncias, o terceiro componente do sistema de transitividade, estas são responsáveis por delimitar o contexto no qual uma ação acontece. Diferentemente dos participantes, que são definidos pela semântica dos processos, as circunstâncias ocorrem livremente em todos os tipos de processo. As circunstâncias de expansão (extensão e localização), de modo, de causa e de acompanhamento são alguns dos tipos relacionados por Halliday e Matthiessen (2004).

Conforme se percebe, diferentemente da tradicional dicotomia *verbos transitivos versus verbos intransitivos*, a concepção de transitividade acolhida pela teoria sistêmica é aquela que busca conhecer como as percepções do mundo são organizadas, expressas e entendidas, a partir das escolhas efetuadas no âmbito do léxico e da gramática.

3 METODOLOGIA

Nesta investigação, a análise da transitividade encontra-se atrelada à noção de gênero discursivo e, mais especificamente, ao contexto sociocomunicativo das notícias jornalísticas. Dessa feita, para a descrição das configurações dos processos materiais, consideramos 31 textos pertencentes ao gênero notícia jornalística. As notícias, escritas entre os anos 1975 e 2000, foram retiradas do banco de dados do *corpus* VARPORT.

² Os exemplos citados nesta seção são traduções livres de Halliday (1994, p. 109-140) e Halliday e Matthiessen (2004, p. 268-276).

As escolhas quanto ao banco de dados e ao período histórico dos textos pautaram-se, fundamentalmente, nos seguintes critérios: (i) os dados linguísticos do VARPORT ainda não haviam recebido um tratamento nos termos propostos por este trabalho, e (ii) as notícias, elaboradas no último período compreendido pelo VARPORT (final do século XX), configuram uma fase mais moderna do jornalismo brasileiro, o que faz supor, em termos estruturais, uma relativa aproximação com os textos mais atuais.

A intenção de caracterizar e visualizar, no âmbito do sistema de transitividade, os conteúdos codificados nos textos levou-nos à sistematização de parâmetros descritivos capazes de estabelecer as particularidades existentes entre os processos de natureza material. Assim sendo, com vistas à melhor descrição das cláusulas quanto aos seus aspectos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos, pautamos as análises aqui apresentadas em um modelo descritivo formado por oito parâmetros. Além dos fundamentos da GSF, essa seleção considerou o modelo de transitividade elaborado por Hopper e Thompson (1980) e outros pressupostos teóricos, como o conceito de papéis temáticos, de Fillmore (1968), o modelo de divisão verbal de Chafe (1979) e a noção de metonímia, da Linguística Cognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 2007).

A seleção dos parâmetros descritivos foi motivada por questões mais abrangentes, que permeiam os estudos que estão sendo realizados acerca do sistema de transitividade (DAMASCENO, 2016). Essas intenções estão voltadas para o reconhecimento das diversas configurações que os processos de modo geral assumem nos contextos particulares de interação e, como não poderia deixar de ser, de suas motivações discursivas. Neste trabalho, focaremos nosso olhar para a caracterização dos parâmetros descritivos, para a averiguação do nível de frequência das classes dos parâmetros nas notícias analisadas e para o estabelecimento das correlações entre essas classes – ou seja, para a identificação do tipo e do grau de interdependência entre um dado linguístico e outro. Os *heatmaps*, gerados pela Rede Neural de Mapas Auto-Organizáveis, e a correlação simples foram as ferramentas estatísticas empregadas para que esses objetivos fossem mais eficazmente alcançados.

Os Mapas Auto-Organizáveis (do inglês, *Self-Organizing Maps* – SOM), criados por Kohonen (1982), constituem um tipo de Rede Neural não supervisionada (ou seja, uma rede de inteligência artificial) e representam mais uma das importantes ferramentas disponíveis para organização de dados e informações. O diferencial da Rede Neural de Mapas Auto-Organizáveis (Rede SOM) diz respeito, especialmente, à sua notável característica de representar visualmente a classificação e a distribuição dos dados em mapas topológicos, formados por neurônios.

Como resume Haykin (2001), a Rede SOM é fundamentalmente caracterizada pela formação de um mapa topográfico dos padrões de entrada, no qual as localizações espaciais dos neurônios no mapa são indicativas das características estatísticas intrínsecas contidas nos padrões de entrada (no nosso caso, as cláusulas materiais). Na Rede SOM, os padrões de entrada mais semelhantes são posicionados em neurônios próximos, formando sua vizinhança.

Por meio de aprendizado competitivo, as 131 cláusulas constitutivas do *corpus* deste estudo foram distribuídas pela Rede SOM sobre o mapa de grade, formado por 121 neurônios (11 x 11). Em virtude dos objetivos pretendidos aqui, estimamos os *heatmaps*, que visam a demonstrar a representatividade das classes constitutivas dos oito parâmetros descritivos nas notícias jornalísticas. As análises estatísticas foram realizadas no Programa R versão 3.1.2 (R DEVELOPMENT CORE TEAM, 2011), por meio do pacote “kohonen” (WEHRENS; BUYDENS, 2007).

Além da aplicação da Rede SOM, a análise estatística dos dados foi corroborada pela estimativa da correlação de Pearson (STEEL; TORRIE, 1980). A correlação é uma medida de associação bivariada do grau de relacionamento entre duas variáveis. Esse recurso mensura a direção e o grau dessa relação. As correlações podem variar de zero a 100%, positiva ou negativamente (estas últimas, marcadas pelo sinal negativo, que indica a direção da relação). A magnitude das correlações aumenta à medida que a estimativa se aproxima de 100% e -100%.

4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARÂMETROS DESCRITIVOS E ANÁLISE DE SUAS CORRELAÇÕES

Nesta seção, caracterizaremos os oito parâmetros selecionados para a descrição do sistema de transitividade de cláusulas materiais e apresentaremos a correlação existente entre as classes que compõem esses parâmetros.

Para as discussões subsequentes, consideremos a Figura 1, a seguir, constituída por *heatmaps*, ou seja, por mapas topológicos que retratam as classes que compõem os oito parâmetros selecionados.

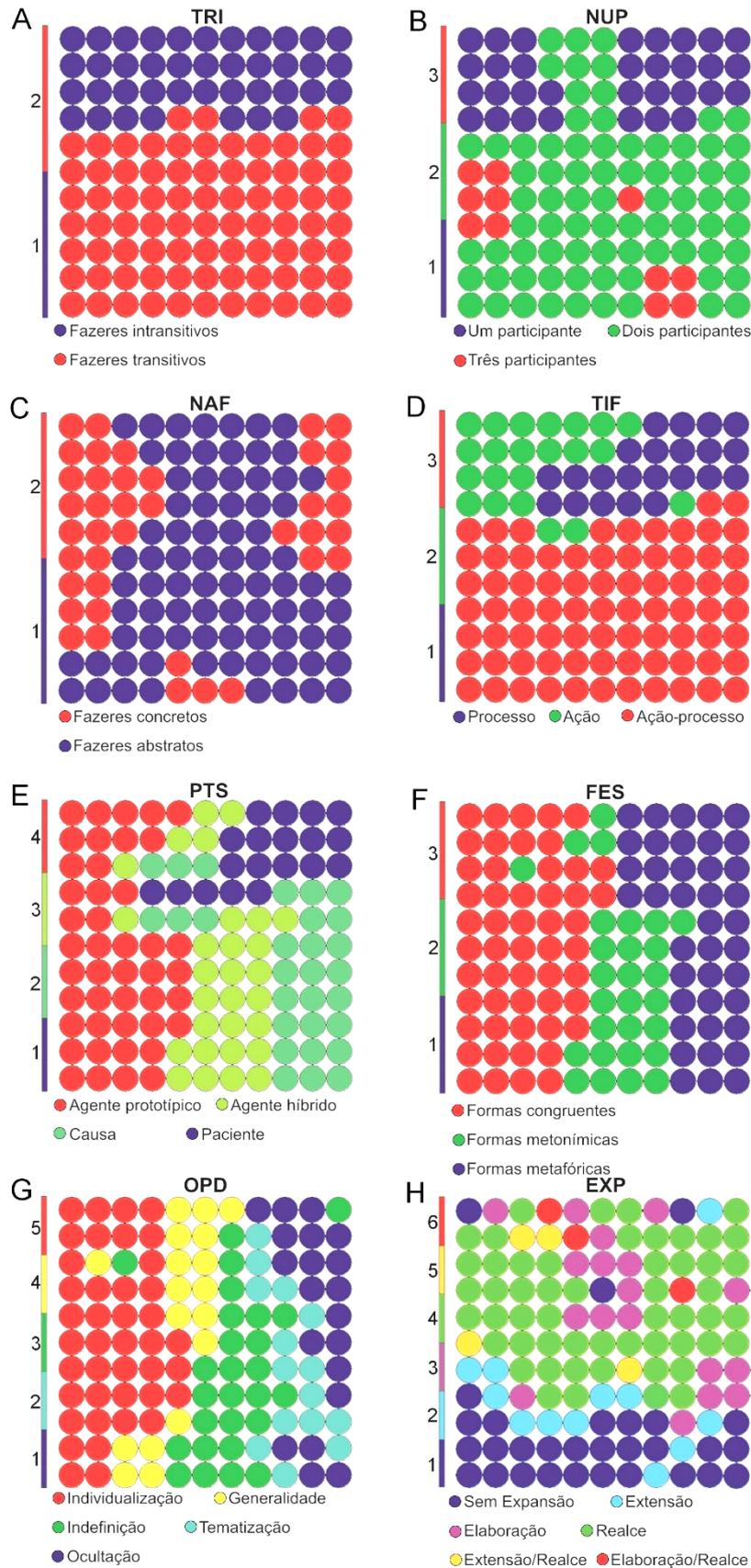


Figura 1: Heatmaps – Representatividade, nas notícias jornalísticas, das classes dos oito parâmetros descritivos (Rede SOM).

Fonte: Produzida pelas autoras

Legenda: *TRI* – Processos materiais transitivos e intransitivos; *NUP* – Número de participantes na cláusula; *NAF* – Natureza dos processos materiais; *TIF* – Tipos de “fazeres” materiais; *PTS* – Papel temático do sujeito; *FES* – Formas de expressão do significado; *OPD* – Objetivos pragmático-discursivos; *EXP* – Expansão dos processos materiais.

4.1 OS PROCESSOS MATERIAIS TRANSITIVOS E INTRANSITIVOS

O parâmetro intitulado Processos materiais transitivos e intransitivos objetiva diferenciar uma mudança que se estende a um segundo participante (Meta) de uma mudança que fica confinada ao próprio participante inerente (Ator). As classes definidoras desse parâmetro são: (i) processos transitivos e (ii) processos intransitivos.

De um modo geral, a premissa que subjaz às subcategorizações transitivo e intransitivo na corrente funcionalista de análise linguística é a de mudança (ou afetamento) (HOPPER; THOMPSON, 1980; GIVÓN, 1984). Como parte dessa vertente teórica, para distinguir uma cláusula transitiva de uma intransitiva, a GSF também leva em conta a noção de afetamento, e sua concepção de transitivo/intransitivo se assenta nos seguintes aspectos: (i) somente as cláusulas do tipo material (ou seja, processos do *fazer* e do *acontecer*) podem ser subcategorizadas em transitivas ou intransitivas e (ii) a presença de um segundo participante na cláusula (complemento objeto) não é condição suficiente para que esta seja descrita como transitiva.

Acerca do primeiro aspecto, como o que está sendo considerado, em termos de categorização, é a mudança de alguma característica ocorrida entre a fase inicial e a fase final do processo ao longo do tempo, cláusulas construídas com processos mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais (como *amar, estar, dizer, ouvir e haver*) não são descritas como transitivas ou intransitivas. Ações de mudança encontram-se na base conceptual dos processos do tipo material, caracterizados como processos do fazer e do acontecer. Nas cláusulas transitivas, há um participante do tipo Meta, ou seja, um participante efetivamente modificado pela ação. Em contrapartida, as cláusulas intransitivas não possuem esse participante. Os processos caracterizados como transitivos codificam experiências do tipo *alguém faz algo a alguém* e respondem à pergunta *o que x fez a y?* Já as construções intransitivas codificam experiências do tipo *alguém faz algo* e respondem à pergunta *o que x fez?* Os exemplos listados a seguir, apresentados por Halliday (1994, p. 109), ilustram esse contraste:

[01] Fazer representado por uma cláusula material intransitiva:

<i>O leão</i>	<i>saltou.</i>
Ator	Processo

[02] Fazer representado por uma cláusula material transitiva:

<i>O leão</i>	<i>agarrou</i>	<i>o turista.</i>
Ator	Processo	Meta

O que se percebe nesses exemplos é que, em ambas as cláusulas, o Ator (realizado pelo grupo nominal *O leão*) é um participante inerente, e a implicação é que, em ambos os casos, o leão fez algo, ocasionando, portanto, alguma mudança. A diferença que se percebe é que, em [01], o fazer está confinado no leão, enquanto em [02] foi estendido (ou dirigido) ao turista.

Quanto ao segundo quesito, consideremos os seguintes exemplos, retirados de Halliday e Matthiessen (2004, p. 192):

[03] *Você estará cruzando algumas montanhas solitariamente, por isso, verifique se você tem gasolina suficiente.*

[04] *Os meninos estavam jogando futebol.*

Em [03] e [04], os termos em destaque (*algumas montanhas* e *futebol*) não são afetados (ou modificados) pelo desempenho do processo, por isso não são participantes do tipo Meta, mas do tipo Escopo.

Em contraste ao participante Meta, o Escopo de uma cláusula material não é de forma alguma alterado pelo desenrolar do processo. Pelo contrário, ele interpreta o domínio sobre o qual o processo ocorre (como em [03]), ou, ainda, interpreta o próprio processo, tanto em termos gerais como em específicos (como em [04]). Em ambos os casos, o Escopo é restrito às cláusulas intransitivas, o que significa que uma cláusula material consistindo de '*grupo nominal + grupo verbal + grupo nominal*' pode ser do tipo '*Ator + Processo + Meta*' (transitiva), ou do tipo '*Ator + Processo + Escopo*' (intransitiva).

O *heatmap* do parâmetro Processos materiais transitivos e intransitivos (TRI – Figura 1A) revela que, em termos de frequência, no contexto das notícias jornalísticas, as codificações transitivas apresentaram percentual mais significativo que as intransitivas. A maior ocorrência dos processos transitivos em relação aos intransitivos indica que as experiências retratadas nesses contextos discursivos encontram maior correlação com a configuração *o que x fez a y*.

Como a organização dos dados sobre o mapa de grade foi feita com base nos oito parâmetros, cumpre verificar de que forma as demais classes arroladas para descrição da transitividade se correlacionam com as classes transitivo/intransitivo. Iniciaremos essa investigação pela correlação existente entre os parâmetros Processos materiais transitivos e intransitivos (TRI) e Número de participantes na cláusula (NUP).

4.2 NÚMERO DE PARTICIPANTES NA CLÁUSULA

Por meio do parâmetro Número de participantes na cláusula (NUP), objetivamos identificar a quantidade de participantes envolvidos no processo, a atuação de cada um no desenrolar do evento e as características sintático-semânticas desses participantes. As classes definidoras desse parâmetro são: (i) cláusulas com apenas um participante (Ator); (ii) cláusulas com dois participantes (Ator e Meta, ou Ator e Escopo) e (iii) cláusulas com três participantes (Ator, Meta e Beneficiário).

Dissemos anteriormente que a presença (ou ausência) de um complemento verbal na cláusula material não é tida como condição suficiente para que esta seja dita transitiva (ou intransitiva). No entanto, a correlação existente entre os parâmetros Processos materiais transitivos e intransitivos (TRI) e Número de participantes na cláusula (NUP) revelou-se bastante expressiva, como mostra a Tabela 1 a seguir, em que são apresentadas as estimativas de correlação entre os parâmetros descritivos³.

Tabela 1: Estimativas de correlação entre os parâmetros descritivos.

Parâmetros	TRI	NUP	NAP	TIF	PTS	FES	OPD	EXP
TRI	100%	80%	-32%	86%	14%	-01%	-05%	-44%
NUP		100%	-34%	76%	24%	08%	05%	-27%
NAP			100%	-22%	20%	28%	26%	18%
TIF				100%	50%	18%	17%	-34%
PTS					100%	87%	83%	05%
FES						100%	92%	12%
OPD							100%	21%
EXP								100%

Legenda: TRI – Processos materiais transitivos e intransitivos; NUP – Número de Participantes; NAP – Natureza dos processos materiais; TIF – Tipos de “fazer” materiais; PTS – Papel temático do sujeito; FES – Formas de expressão do significado; OPD – Objetivos pragmático-discursivos; EXP – Expansão dos processos materiais.

Conforme se observa na Tabela 1, a correlação entre os parâmetros Processos materiais transitivos e intransitivos (TRI) e Número de participantes na cláusula (NUP) foi estimada em 80% (linha 1, coluna 2) – uma correlação positiva e altamente expressiva. Essa correlação se explica pelos seguintes aspectos: (i) ainda que a presença de um complemento verbal não seja condição *sine qua non*

³ A Tabela 1 deve ser lida da seguinte forma: a interseção entre uma linha e uma coluna indica a estimativa de correlação entre dois parâmetros. A interseção entre a linha 1 e a coluna 4, por exemplo, indica a correlação estimada entre o parâmetro Processos materiais transitivos e intransitivos (TRI) e o parâmetro Tipos de “fazer” materiais (TIF). Conforme indicado na Tabela 1, essa correlação é de 86%.

para que uma cláusula configure um fazer transitivo, na maioria das ocorrências o segundo grupo nominal presente nas construções é do tipo objeto afetado, ou seja, do tipo Meta; (ii) mesmo considerando a premissa de que um fazer intransitivo pode ser construído com um segundo participante (o Escopo), a maioria das ocorrências intransitivas observadas no *corpus* foi elaborada com apenas um participante. A comparação entre os *heatmaps* dos parâmetros TRI e NUP (Figuras 1A e 1B) corrobora essas proposições. Tendo como base esses *heatmaps*, constatamos as seguintes tendências:

- (i) Quando TRI é 1 (construções intransitivas, representadas pelos neurônios azuis), NUP tende a também ser 1 (construções com apenas um participante, representadas pelos neurônios azuis).
- (ii) Quando TRI é 2 (construções transitivas, representadas pelos neurônios vermelhos), NUP é 2 (construções com dois participantes, representadas pelos neurônios verdes).
- (iii) Quando NUP é 3 (construções com três participantes, representadas pelos neurônios vermelhos), TRI é 2 (cláusulas transitivas, representadas pelos neurônios vermelhos).

Esses resultados indicam que, em termos de percentuais, no contexto das notícias jornalísticas, uma cláusula que apresenta um complemento do tipo objeto direto tende a ser mais transitiva que intransitiva, visto que esse segundo participante tende a ser afetado pelo desenrolar do processo. Quanto aos fazeres intransitivos, a forma mais frequente é a que apresenta apenas um participante, aquele que encerra em si mesmo os efeitos de mudança gerados pelo desenrolar da ação.

4.3 NATUREZA DOS PROCESSOS MATERIAIS

As cláusulas materiais não expressam, necessariamente, eventos físicos e concretos. Elas podem representar fazeres abstratos, como bem pondera Halliday (1994). Ao parâmetro Natureza dos processos materiais (NAP) compete a discriminação das cláusulas quanto aos critérios concretude e abstração. As classes desse parâmetro são, portanto, (i) fazeres concretos e (ii) fazeres abstratos. Considera-se que os fazeres se encontram no âmbito da abstração quando as mudanças codificadas não podem ser sensorialmente percebidas, como demandam as conceptualizações do tipo mais concretas (RAPOSO et al., 2013, p. 986). Nas cláusulas que compõem este estudo, os fazeres abstratos assumiram esse *status* por meio dos seguintes artifícios:

- (i) o núcleo do sintagma nominal que codifica o participante Ator é do tipo mais abstrato, como o substantivo *Regime*, que compõe o exemplo [05].

[05] *Regime do AI-5 acaba* à meia-noite de hoje. (E-B-94-Jn-006)

- (ii) O núcleo do sintagma nominal que codifica o participante Meta é do tipo mais abstrato, como a expressão *política*, do fragmento a seguir.

[06] O Presidente Ernesto Geisel, que governou com o Ato e **comandou** a *política de distensão que o revogou*, passa a última noite do ano – e do regime – na Granja do Riacho Fundo. (E-B-94-Jn-006)

Diferentemente do exemplo [05], o participante Ator do exemplo [06] é representado por uma entidade humana, portanto mais concreta (*O Presidente Ernesto Geisel*). No entanto, o fazer é do tipo mais abstrato pelo fato de o núcleo do sintagma nominal que exerce a função de Meta expressar uma noção mais ideológica, portanto menos concreta.

- (iii) Tanto o participante Ator como o participante Meta são codificados por sintagmas nominais cujos núcleos são do tipo mais abstrato. Os substantivos *risada* e *dúvidas*, em destaque no exemplo [07], não se referem a entidades que existam por si mesmas, mas a noções abstraídas dos seres humanos, por isso sua natureza é mais abstrata.

[07] *Uma risada dissolveu as últimas dúvidas a respeito da entrada em vigor da Carta* - [...]. (E-B-94-Jn-019)

(iv) O próprio predicador selecionado confere ao fazer uma natureza mais abstrata. Consideremos a cláusula seguinte, construída com o verbo *massacrar*:

[08] No Rio, Lula **massacrrou** Collor com 72,92% contra 27,08%. (E-B-94-Jn-021)

Diferentemente dos casos supracitados, no fragmento [08] tanto o participante Ator como o participante Meta foram representados por sintagmas nominais cujas entidades referenciais são animadas e reais – portanto, concretas (*Lula e Collor*). Todavia, o verbo *massacrar* foi utilizado em sentido metafórico, o que denotou ao processo uma natureza mais abstrata. A disputa eleitoral entre os candidatos é interpretada pela notícia como uma guerra, e a seleção do predicador *massacrar*, com implicação modal, enfatiza o altíssimo percentual de votos recebidos pelo candidato Lula, em contraposição ao baixo percentual recebido pelo candidato Collor, no Estado do Rio de Janeiro.

A representatividade dos fazeres concretos e dos fazeres abstratos, disponível na Figura 1C, indica que, no contexto analisado, os fazeres abstratos (neurônios azuis) foram mais recorrentes que os fazeres concretos (neurônios vermelhos). Essa proeminência quantitativa dos fazeres abstratos sobre os fazeres concretos reflete o contexto histórico em que as notícias se encontram atreladas, a saber, um contexto de grande efervescência política, marcado, por exemplo, pelo Movimento Diretas Já (1983), pelo fim do Regime Militar (1985), pela Promulgação da Constituição Federal (1988) e pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor (1992). A quantificação dos dados revelou que 61% dos assuntos retratados pelas notícias jornalísticas analisadas dizem respeito à esfera política. A maior ocorrência dos processos abstratos justifica-se, portanto, pelo fato dessa temática tratar, fundamentalmente, das relações e dos acordos que são estabelecidos entre os membros da comunidade, valores estes mais situados no campo das ideologias e menos no das percepções sensoriais.

Além dessa constatação, uma análise comparativa entre os *heatmaps* do parâmetro Natureza dos processos materiais (NAP) e do parâmetro Processos materiais transitivos e intransitivos (TRI) assinala uma relação da seguinte ordem:

(i) a ocorrência maior dos processos abstratos (representados pelos neurônios azuis, de NAP) deu-se nas cláusulas transitivas (representadas pelos neurônios vermelhos, de TRI);

(ii) em contrapartida, em termos proporcionais, as cláusulas intransitivas (representadas pelos neurônios azuis, de TRI) apresentaram maior ocorrência de fazeres concretos (representados pelos neurônios vermelhos, de NAP).

Tendo em vista os *heatmaps* dos parâmetros NAP e TRI (Figuras 1C e 1A), podemos verificar que, nas notícias analisadas, as cláusulas transitivas codificaram os fazeres mais abstratos, que se encontram atrelados, sobretudo, ao campo das ideias e das relações sociais. Em contrapartida, os fazeres concretos, cujas mudanças são mais perceptíveis aos sentidos, tenderam a ser mais codificados pelas cláusulas intransitivas. As cláusulas exibidas a seguir, construídas com os verbos *criar*, *fugir* e *viajar*, são exemplos, respectivamente, de construções transitivas com um fazer abstrato e de construções intransitivas com fazeres concretos:

[09] Operários da Ford seguem os da Mercedes Benz e **criam** comissão de salários (E-B-94-Jn-005)

[10] Desde o início do ano, 225 mil alemães-orientais já **fugiram** para a Alemanha Ocidental. Desses, 50 mil **viajaram** desde sexta-feira, via Tchecoslováquia [...]. (E-B-94-Jn-020)

A Tabela 1, que veicula as estimativas de correlação entre os parâmetros descritivos, revela que a correlação entre os parâmetros Natureza dos processos materiais (NAP) e Processos materiais transitivos e intransitivos (TRI) é de -32%⁴. Apesar desse número não expressar uma correlação alta, mesmo assim permite vislumbrar que existe uma tendência nos dados analisados, que é a das estruturas linguísticas transitivas expressarem fazeres mais abstratos e dos fazeres concretos serem mais frequentemente codificados por estruturas linguísticas intransitivas (apesar de estas aparecerem em menor quantidade no *corpus*).

⁴ O sinal negativo indica somente a direção da correlação: quando o valor da classe de um parâmetro sobe, o valor da classe do outro parâmetro tende a descer.

4.4 TIPOS DE “FAZERES” MATERIAIS

O parâmetro Tipos de “fazer” materiais (TIF) objetiva averiguar as diversas configurações que cláusulas do tipo material podem assumir no gênero discursivo em questão e quais sentidos essas formatações evocam na comunicação dos fatos jornalísticos. Como aporte para as discussões apresentadas aqui, tomamos o modelo de divisão verbal sugerido por Chafé (1979) e Borba (1996). Esses autores propõem uma classificação verbal em *estado*, *processo*, *ação* e *ação-processo*.

Diz-se que o verbo está especificado como estado quando traduz uma visão estática do universo, isto é, tem um núcleo predicativo que não envolve qualquer mudança, como em *A madeira está seca*. Por sua vez, os verbos de processo expressam um evento ou sucessão de eventos que afetam um sujeito paciente ou experimentador, por isso traduzem sempre um acontecer ou um experimentar, ou seja, algo que se passa com o sujeito ou que ele experimenta – como em *A madeira secou*, em que o sujeito (sintático) *A madeira* é paciente, pois o processo de secar o afetou. Já os verbos de ação expressam uma atividade realizada por um agente – indicam, portanto, um fazer por parte do sujeito, como em *Miguel correu*, em que o nome *Miguel* especifica o realizador da ação verbal, isto é, seu agente. Por último, os verbos de ação-processo expressam uma ação realizada por um sujeito agentivo (ou causativo), que afeta o complemento, como em *Miguel secou a madeira*, em que *a madeira* é o paciente, e *Miguel* é o agente.

Nas notícias jornalísticas, as cláusulas materiais codificaram mudanças dos tipos processo, ação e ação-processo. Os fragmentos a seguir são exemplos dessas configurações semânticas presentes no *corpus*. As cláusulas a serem consideradas são aquelas elaboradas com os verbos *acabar*, *entrar* e *apertar*.

[11] Regime do AI-5 **acaba** à meia-noite de hoje (E-B-94-Jn-006) – processo.

[12] Mohamed Ali Agca, 23 anos, **entrou** na Itália há duas semanas, vindo da Espanha, desembarcando em Milão. (E-B-94-Jn-012) – ação.

[13] O Papa, com o rosto transtornado pela dor, **apertou** o abdômen e, em seguida, caiu em cima de seu secretário particular. (E-B-94-Jn-012) – ação-processo.

Quanto à frequência, o *heatmap* do parâmetro Tipos de “fazer” materiais (Figura 1D) afere que os fazeres do tipo ação-processo foram os mais recorrentes nos dados analisados. Além disso, quando comparamos os *heatmaps* dos parâmetros Tipos de “fazer” materiais (TIF) e Processos materiais transitivos e intransitivos (TRI), percebemos que há uma correlação bastante estreita entre as classes representadas nesses dois mapas (Figuras 1D e 1A). Essa correlação, que atingiu o alto percentual de 86% (Tabela 1), deve ser interpretada da seguinte forma:

- (i) Quando TIF é 1 (classe das cláusulas processuais, representada pelos neurônios azuis), TRI tende a ser 1 (classe das cláusulas intransitivas, representada pelos neurônios azuis).
- (ii) Quando TIF é 2 (classe das cláusulas de ação, representada pelos neurônios verdes), TRI tende a ser 1 (classe das cláusulas intransitivas, representada pelos neurônios azuis).
- (iii) Quando TIF é 3 (classe das cláusulas de ação-processo, representada pelos neurônios vermelhos), TRI tende a ser 2 (classe das cláusulas transitivas, representada pelos neurônios vermelhos).

A relação existente entre esses dois parâmetros chama a atenção especialmente para o fato de, no contexto discursivo analisado, as cláusulas materiais processuais, em sua maioria, serem construções resultantes de uma operação de destransitivização, que integra o sistema de ergatividade. Nas construções ergativas, o sujeito de verbo intransitivo e o objeto de verbo transitivo constituem uma classe, já que apresentam as mesmas características: mesmo comportamento sintático e mesmo conjunto de traços (PEZATTI, 1993). A título de ilustração, consideremos as seguintes relações:

[14] Regime do AI-5 **acaba** à meia-noite de hoje. (E-B-94-Jn-006)

[14.1] [O Presidente Ernesto Geisel] **acaba** com o Regime do AI-5 à meia-noite de hoje.

Na estrutura [14], derivada de [14.1], o sujeito agente é descartado e o complemento objeto, paciente da construção transitiva, assume a posição de sujeito, conservando, no entanto, a mesma matriz de traços do complemento objeto da estrutura da qual derivou.

Halliday e Matthiessen (2004) explicam que o uso cada vez mais frequente do padrão ergativo no sistema linguístico moderno é parte de uma série de acontecimentos relacionados que foram ocorrendo nas línguas ao longo dos séculos e corresponde a um extenso e complexo processo de mudança semântica. Essas mudanças, segundo os autores, tenderam, como um todo, a enfatizar a função textual na organização do discurso, por comparação à função experiencial; e, dentro da função experiencial, para enfatizar o aspecto de *causa-e-efeito* do processo, por comparação com o de *ação-e-extensão*.

Em discussões subsequentes, veremos que o apagamento do SN agente nessas estruturas, em contraste com a total importância dada ao SN afetado, apresenta motivações pragmático-discursivas bastante relevantes nas notícias jornalísticas.

4.5 A MACROFUNÇÃO ATOR E OS PAPÉIS TEMÁTICOS DO SUJEITO

Como bem pondera Thompson (1996), os rótulos para os principais participantes envolvidos nos processos materiais são mais facilmente entendidos quando o Ator é uma entidade humana, e a Meta, se houver, é uma entidade inanimada, como em *Sua mãe quebrou o vidro*. No entanto, o participante Ator pode ser uma entidade inanimada ou abstrata, e a Meta pode, naturalmente, ser uma entidade humana, como em *Dezenas de arbustos o arranharam*.

Diante dessas constatações, Thompson (1996) chama a atenção para a possibilidade de se identificarem várias subcategorias de processos materiais. Um agrupamento possível seria, por exemplo, separar os processos tendo em conta sua natureza intencional ou involuntária. A cláusula *Ela tropeçou no degrau*, extraída de Thompson (1996, p. 80), exemplifica este último caso.

A subcategoria dos processos intencionais ou involuntários pode ser mais bem caracterizada a partir da identificação dos papéis temáticos atribuídos ao sujeito das cláusulas. Como as funções de Ator e de sujeito corresponderam, na maioria das estruturas analisadas, ao mesmo sintagma nominal, a identificação dos papéis desempenhados pela categoria sintática de sujeito viabilizou que fossem esmiuçadas as diversas faces da macrofunção Ator nas cláusulas materiais.

A classificação dos componentes linguísticos quanto ao papel semântico que desempenham na cláusula não se constitui, nem de longe, em uma tarefa simples. Por isso, alguns linguistas constantemente têm se debruçado sobre o tema, com vistas a tornar os conceitos mais acessíveis e a elaborar listagens mais abrangentes, de modo que um número maior de casos seja abarcado. Para as análises apresentadas aqui, consideramos os papéis temáticos arrolados por Cançado (2013). Todavia, dado nosso interesse em descrever, de forma mais metódica, as escolhas efetuadas pelo usuário da língua, a noção de papéis temáticos adotada neste trabalho considerou essas funções semânticas a partir de uma gradiência. A seguir, listamos os papéis temáticos atribuídos à função de sujeito nas notícias jornalísticas (os casos estão em itálico).

1. Agente prototípico: o Ator é a entidade instigadora da ação. Caracteriza-se por ser [+animada], [+ instigadora] e [+controladora]. Exemplo:

[15] *Lula* foi logo para o quarto do casal com a Sra. Marisa Letícia da Silva. (E-B-94-Jn-008)

2. Agente 'híbrido': o Ator é a entidade responsabilizada pela ação. No entanto, se caracteriza por ser mais híbrida, ou seja, [+/-volitiva] e [+/-controladora]. Exemplo:

[16] *A Prefeitura* já recuperou os viadutos de Ana Néri e três pontes nas Avenidas Francisco Bicalho e Rodrigues Alves. (E-B-94-Jn-010)

Há quem considere termos como *A Prefeitura* como locativos alçados à posição de sujeito (HINTZE, 2009). Optamos por considerá-los como integrantes da categoria agentiva por apresentarem a mesma matriz de propriedades sintáticas e semânticas dessa categoria. Entretanto, por entendermos que esse tipo de configuração apresenta peculiaridades no modo como o evento é conceptualizado, visto que se opta por uma expressão metonímica do significado, julgamos por bem, na descrição dos dados, estabelecer uma distinção entre essas construções e as que apresentam um agente prototípico – distinção esta marcada pela gradiência dos atributos volição e controle. Assim, como dissemos anteriormente, essa classe é descrita como sendo [+/-volitiva] e [+/-controladora].

3. Causa: o Ator é a entidade desencadeadora da ação. Caracteriza-se por ser [-animada], [+instigadora] e [-controladora]. Exemplo:

[17] *O plano de ajuste anunciado por Collor mexe com virtualmente tudo na vida dos brasileiros.* (E-B-94-Jn-022)

4. Paciente: o Ator é a entidade que apenas sofre os resultados do processo. Caracteriza-se por ser [-volitiva], [-controladora], [-instigadora]. Exemplo:

[18] *Urna eletrônica chega a interior do estado.* (E-B-94-Jn-027)

Como vemos, além do papel prototípico de agente ([+animado], [+instigador] e [+controlador]), o participante Ator apresenta características consideradas mais desviantes em relação a esse protótipo.

Quanto à análise estatística dos dados, o *heatmap* do parâmetro Papel temático do sujeito (PTS), representado na Figura 1E, permite vislumbrar que as cláusulas foram distribuídas pela Rede SOM da seguinte forma:

(i) No lado esquerdo do mapa, representadas pelos neurônios vermelhos, encontram-se reunidas as construções transitivas e intransitivas mais próximas do protótipo das categorias, ou seja, cláusulas cujo participante Ator possui a característica agentiva.

(ii) Na porção central do mapa, representadas pelos neurônios verde-claros, encontram-se reunidas a maioria das cláusulas transitivas e intransitivas cujo Ator representa um agente híbrido.

(iii) No canto superior direito do mapa, representadas pelos neurônios azuis, encontram-se reunidas a maioria das cláusulas cujo participante Ator possui a característica de paciente, portanto, cláusulas materiais menos prototípicas. Essas construções, por serem do tipo processual, não representam exatamente um fazer, mas sim, um acontecer.

(iv) Nas porções central e inferior do canto direito do *heatmap*, representadas pelos neurônios verdes, encontram-se reunidas as cláusulas cujo Ator codifica uma causalidade, portanto cláusulas que também se distanciam do protótipo da categoria dos processos materiais transitivos.

Os dados analisados demonstraram uma correlação estatística bastante expressiva entre o parâmetro Papel temático do sujeito (PTS) e os parâmetros Formas de expressão do significado (FES) e Objetivos pragmático-discursivos (OPD), conforme se vê na Tabela 1, citada em seções anteriores. A alta correlação entre esses parâmetros, respectivamente de 87% e 83%, aponta para o fato, por exemplo, das cláusulas materiais mais periféricas serem fruto de diversificados processos metafóricos, cujos objetivos pragmático-discursivos são bem definidos. A natureza desses processos, como a metáfora da transitividade, e os sentidos por eles pretendidos, como a indeterminação do real agente da ação expressa, serão especificados nas duas próximas seções.

4.6 FORMAS DE EXPRESSÃO DO SIGNIFICADO

Como postula a GSF, o que faz da linguagem um sistema semiótico é a ideia subjacente de que os significados são construídos através de escolhas, e que cada escolha adquire um significado em detrimento a outras escolhas que poderiam ter sido feitas. Tendo em vista essa rede de possibilidades, cumpre ao parâmetro Formas de expressão do significado (FES) relacionar o modo como os componentes do sistema de transitividade são articulados nas notícias às funções que esses arranjos desempenham nesse contexto particular de interação.

Nas notícias analisadas, as diferentes relações estabelecidas entre os papéis principais do sistema de transitividade configuraram três importantes formas de expressão do significado. São elas: (i) a forma congruente, (ii) a forma metafórica (metáfora da transitividade) e (iii) a forma metonímica.

A representação congruente, ou menos marcada, é aquela considerada como o modo mais comumente dito em uma determinada língua, ou o modo que é dito na ausência de qualquer circunstância especial (HALLIDAY, 1994). Já a metáfora da transitividade, neste estudo está sendo considerada como o processo em que uma nova expressão de significado surge em função de uma mudança de categoria no interior do sistema léxico-gramatical. Em nosso *corpus*, foram identificados os seguintes processos metafóricos:

1. Um termo congruente circunstancial é estruturado como participante Ator.
2. Um grupo nominal que congruente exerce a função de participante Meta nas cláusulas transitivas é estruturado como participante Ator nas cláusulas intransitivas (sistema de ergatividade).

A título de exemplificação, consideremos as seguintes cláusulas, construídas com os verbos *restringir* e *estacionar*:

[19] Novas normas **restringem** grandemente as viagens ao exterior. (E-B-94-Jn-022)

[20] Os tanques israelenses **estacionaram** ontem a 200 metros do Palácio do Governo do Líbano, anunciou a rádio oficial libanesa. (E-B-94-Jn-014)

No exemplo [19], a configuração da expressão metafórica se deu por meio da utilização de um termo com características circunstanciais na função de Ator do processo (*Novas normas*). Se considerada em sua expressão mais congruente, teríamos, por exemplo, a seguinte configuração para esse tipo de cláusula:

[19.1] [Alguém] **restringe** viagens ao exterior *por meio de novas normas*.

Já no exemplo [20], a significação metafórica ocorreu por meio da codificação de um Ator (*Os tanques israelenses*) com as típicas características de um participante do tipo Meta, quais sejam: [-volitivo, -instigador e +afetado]. Novamente, se considerada em sua forma mais congruente, teríamos, por exemplo, a seguinte configuração para esse tipo de cláusula:

[20.1] [Alguém] **estacionou** os tanques israelenses ontem a 200 metros do Palácio do Governo.

Quanto às expressões metonímicas, elas são definidas pelos estudos cognitivistas como “[...] um processo cognitivo em que uma entidade conceitual (o veículo) fornece acesso mental para outra entidade conceitual (o alvo) dentro do mesmo modelo cognitivo idealizado” (RADDEN; KÖVECSES, 1999, p. 21). Essas expressões estiveram presentes no *corpus* deste estudo nas relações *Lugar pela instituição* e *Instituição pelos responsáveis*, conforme preveem Lakoff e Johnson (2007). A seguinte cláusula exemplifica este tipo de configuração:

[21] O Banco Central **vai fixar** uma nova taxa de câmbio, que se manterá fixa até que o governo entenda ser conveniente outro reajuste. (E-B-94-Jn-016)

No exemplo [21], construído com o verbo *fixar*, indica-se a instituição financeira (*O Banco Central*) em vez de se indicarem os nomes dos responsáveis pela fixação da nova taxa de câmbio.

Em termos de ocorrências, por meio do *heatmap* do parâmetro Formas de expressão do significado (FES), disponível na Figura 1F, é possível perceber que, apesar das formas congruentes terem sido as mais frequentes, as expressões metafóricas e metonímicas tiveram alta representatividade na elaboração dos significados das notícias jornalísticas.

Quando comparados estatisticamente, os parâmetros Formas de expressão do significado (FES) e Papel temático do sujeito (PTS) apresentaram uma correlação alta, atingindo a marca de 87% (Tabela 1). Essa correlação pode ser mais bem interpretada através dos *heatmaps* dos parâmetros FES e PTS (Figuras 1F e 1E), a partir dos seguintes aspectos:

- (i) quando FES é 3 (forma mais congruente do significado, representada pelos neurônios vermelhos), existe uma forte tendência de PTS ser 4 (papel de agente prototípico, representado pelos neurônios vermelhos).
- (ii) Quando FES é 2 (processos metonímicos, representados pelos neurônios verde-escuros), PTS tende a ser 3 (papel de agente híbrido, representado pelos neurônios verde-claros).
- (iii) Quando FES é 1 (processos metafóricos, representados pelos neurônios azuis), PTS tende a ser 1 e 2 (papéis de causa e de paciente, representados pelos neurônios verde-escuros e azul-escuros).

A partir dessas correlações, verifica-se que há uma forte tendência das formas congruentes de elaboração do significado apresentarem um sujeito com características agentivas prototípicas. A exceção a essa configuração pode ser vista nas estruturas em que uma forma menos metafórica possui um sujeito paciente individualizado. Nesses casos, conforme já foi mencionado, temos uma construção de processo e não de ação. Em nosso *corpus*, poucas foram as ocorrências dessa natureza, o que contribuiu para o estabelecimento da alta correlação entre os parâmetros Formas de expressão do significado (FES) e Papel temático do sujeito (PTS). Como exemplo desse tipo de construção menos produtiva, citamos a cláusula construída com o verbo *cair*, em que o predador atribui o papel de paciente ao SN individualizado *O Papa [João Paulo II]*:

[22] O Papa [João Paulo II], com o rosto transtornado pela dor, apertou o abdômen e, em seguida, **caiu** em cima de seu secretário particular. (E-B-94-Jn-012)

Ainda no que tange às expressões não congruentes, um exame mais sistemático mostrou que a maioria das construções processuais é fruto de rearranjo metafórico. Essa correlação pode ser mais bem observada por meio dos *heatmaps* dos parâmetros Formas de expressão do significado (FES) e Tipos de “fazer” materiais (TIF) (Figuras 1F e 1D), que permitem entrever a seguinte analogia: quando FES é 1 (construções metafóricas, representadas pelos neurônios azuis), TIF também tende a ser 1 (construções processuais, representadas pelos neurônios azuis). Essa relação pode ser vista no exemplo [20], comentado em parágrafos anteriores.

4.7 OBJETIVOS PRAGMÁTICO-DISCURSIVOS DAS CONFIGURAÇÕES CLAUSAIS

Por meio do parâmetro Objetivos pragmático-discursivos (OPD), objetiva-se evidenciar alguns dos propósitos comunicativos motivadores das estruturas gramaticais. Ao relacionarmos a forma gramatical aos propósitos pragmático-discursivos das notícias jornalísticas, identificamos algumas funções para as configurações das cláusulas materiais. São elas:

1. Individualização do participante inerente: o participante Ator é codificado por SNs com nomes próprios, ou seja, os sintagmas nominais têm como núcleo indivíduos. Nesse tipo de codificação, atesta-se a intencionalidade em expor a pessoa responsável pela ação expressa. Como exemplos, citamos o fragmento a seguir, em que o SN individualizado *Sarney* é o sujeito agentivo do processo material.

[23] *Sarney* **lança** plano da Inflação Zero. (E-B-94-Jn-016)

2. Generalidade: o Ator é codificado por SNs lexicais genéricos, ou seja, os sintagmas nominais têm como núcleo um substantivo, normalmente acompanhado de um determinante. Os sujeitos agentivos são designados pelo grupo ao qual pertencem, e não de forma individualizada, como nos exemplos anteriores. O objetivo é estender a agentividade à espécie como um todo ou à parte dela, como se observa no exemplo a seguir, em que os indivíduos que compõem o grupo aludido pela expressão *Os funcionários públicos* se encontram unanimemente comprometidos com o processo, construído com o verbo *recuperar*.

[24] *Os funcionários públicos recuperam* o direito de só sofrerem punição de acordo com as leis. (E-B-94-Jn-006)

3. Indefinição do agente: o Ator é representado por SNs lexicais, cujos referentes, na maioria das vezes, são organizações social e legalmente instituídas. Nesse tipo de construção, o real sujeito agentivo é colocado em um plano secundário na comunicação. No exemplo seguinte, a expressão referencial *Congresso*, representativa das funções de Ator e de sujeito, resguarda a identidade dos deputados e dos ministros responsáveis pela rejeição às eleições diretas para a presidência da república. A ação de rejeição é atribuída, de forma indefinida, à instituição governamental.

[25] *Congresso rejeita* Diretas. (E-B-94-Jn-015)

4. Ocultação da entidade agentiva: apesar das funções de Ator e de sujeito estarem explicitamente marcadas nesse tipo de representação, não é possível apontar o agente da ação verbal. Nota-se, portanto, a intencionalidade de não expor o instigador do processo de mudança. Como exemplo desse tipo de ocorrência, citamos a cláusula a seguir, construída com o verbo *subir*, em que o sintagma nominal *Passagem de ônibus* preenche as funções semântica e sintática de Ator e de sujeito, porém, é parte de uma estratégia discursiva, cujo objetivo é a ocultação dos reais responsáveis pelo aumento da tarifa no Rio de Janeiro.

[26] *Passagem de ônibus sobe* 50% no Rio. (E-B-94-Jn-017)

5. Tematização: nesse tipo de estrutura, as funções de Ator, de sujeito e de Tema são compiladas em SNs não agentivos. Todavia, como a entidade instigadora do processo material pode ser recuperada no ambiente textual (diferentemente daquilo que acontece nas codificações mencionadas no item anterior), esses SNs funcionam exclusivamente como a informação mais relevante da cláusula e, ainda, como o ponto de partida para a mensagem a ser veiculada nela. A utilização de tais estruturas é exemplificada no seguinte fragmento de notícia:

[27] Salário mínimo **umenta** amanhã. Cruzado **substitui** o cruzeiro. O Presidente José Sarney, ante a perspectiva de a inflação este ano alcançar 500%, resolveu aditar medidas de choque que serão anunciadas hoje às 10h em cadeia nacional de rádio e televisão. No exemplo [27], o enunciador institui os sintagmas lexicais *Salário mínimo* e *Cruzado* como Ator, sujeito e Tema das cláusulas materiais, construídas com os verbos *umentar* e *substituir*. Nesses contextos discursivos, no entanto, a entidade humana responsável pelas ações pode ser identificada no próprio texto, por meio de SNs individualizados, como *O Presidente José Sarney*.

O *heatmap* do parâmetro Objetivos pragmático-discursivos (Figura 1G) permite a visualização da frequência, nas notícias jornalísticas, das classes que constituem esse parâmetro: as cláusulas com o agente individualizado foram as mais recorrentes (representadas pelos neurônios vermelhos). Na sequência, apareceram as cláusulas com um agente mais indefinido (representadas pelos neurônios verdes), seguidas pelas cláusulas em que o agente foi ocultado (representadas pelos neurônios azul-escuros) e, por último, com o mesmo número de ocorrências, estiveram as cláusulas que configuram os objetivos tematização (representadas pelos neurônios azul-claros) e generalidade (representadas pelos neurônios amarelos).

A correlação entre os parâmetros Objetivos pragmático-discursivos (OPD) e Formas de expressão do significado (FES) também foi bastante forte, atingindo o percentual de 92% (Tabela 1). Acerca dessa correlação, os *heatmaps* dos parâmetros OPD e FES (Figuras 1G e 1F) assinalam as seguintes tendências:

(i) Quando FES é 3 (forma mais congruente do significado, representada pelos neurônios vermelhos), OPD tende a ser 5 (Individualização, representada pelos neurônios vermelhos).

(ii) Quando OPD é 3 (Indefinição, representada pelos neurônios verdes), FES tende a ser 2 (forma metonímica do significado, representada pelos neurônios verdes).

(iii) Quando OPD é 1 e 2 (Ocultação e Tematização, representadas pelos neurônios azul-escuros e azul-claros), FES tende a ser 1 (forma mais metafórica do significado, representada pelos neurônios azuis).

A partir dessas tendências, verifica-se que se a maioria das formas mais congruentes de expressão do significado codifica um Ator individualizado, ou seja, se nesse tipo de estrutura expõe-se o indivíduo responsável pela ação, o inverso ocorre com as expressões metonímicas e metafóricas. A análise sistemática dos dados pressupõe que a metonímia e a metáfora da transitividade, no contexto discursivo em questão, revelam-se como recursos muito importantes para os casos em que o que se deseja é a omissão do real agente dos eventos narrados. O uso mais frequente das expressões metafóricas com fins de ocultação do agente corrobora essa proposição.

4.8 EXPANSÃO DOS PROCESSOS MATERIAIS

Em adição aos participantes inerentes, há outros papéis participantes e alguns sintagmas circunstanciais que podem estar envolvidos em uma construção do tipo material. Nesta seção, por meio do parâmetro Expansão dos processos materiais (EXP), abarcaremos os termos que expandem o significado das cláusulas materiais. Por questões de limite de espaço, exibiremos somente os tipos de expansão mais produtivos no contexto das notícias jornalísticas.

A teoria sistêmica identifica três relações lógico-semânticas de expansão de uma cláusula material: a elaboração, a extensão e o realce (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Na elaboração, um termo expande o significado de outro, especificando-o, comentando-o, reformulando-o, ou ainda, apresentando exemplos. Já na extensão, um termo expande o significado da cláusula material adicionando a esta algum elemento novo. Na expansão por realce, um termo realça o significado do processo, fornecendo características circunstanciais de tempo, lugar, causa ou condição.

Nas notícias jornalísticas analisadas, a expansão do tipo Escopo (Entidade) foi a mais frequente expansão por elaboração (com nove ocorrências). Esse tipo de expansão pode ser visto na estrutura seguinte, em que o complemento do verbo *seguir* (*os [operários] da Mercedes Benz*) especifica a extensão do processo, mas não é modificado por ele.

[28] Operários da Ford **seguem** *os da Mercedes Benz* e criam comissão de salários. (E-B-94-Jn-005)

Quanto à elaboração por extensão, a presença do participante adicional do tipo Beneficiário foi a mais recorrente (também com nove ocorrências). No fragmento [29] a seguir, a entidade representada pelo SPrep *ao governo* se beneficia com a mudança administrativa proposta pelo então presidente Collor, por isso se configura como um Beneficiário da ação.

[29] Mudança dá novo perfil *ao governo*. (E-B-94-Jn-022)

Nas notícias analisadas, a maioria dos participantes do tipo Beneficiário foi representada por um grupo nominal denotando instituições governamentais, religiosas e empresariais, como *governo*, no exemplo anterior. Esse resultado, que representou o percentual de 71% do total de cláusulas com três participantes, indica que essas construções, no contexto analisado, codificam experiências da esfera pública, ou seja, de natureza mais coletiva.

Quanto à ordenação dos constituintes sintáticos, a frequência maior ocorreu com o SPrep codificado antes do objeto direto, corroborando o padrão sintático encontrado por Furtado da Cunha (2013). Em termos pragmáticos, a frequência da configuração SN SV SPrep SN aponta para o fato do Beneficiário ocupar um status mais proeminente e mais topicalizado na cláusula quando comparado ao objeto direto.

Concernente à expansão por realce, as categorias circunstanciais de localização espacial e localização temporal foram as mais frequentes. A localização espacial é responsável por construir o desdobramento do processo no espaço (*onde, de onde, aonde e para onde*), como no exemplo seguinte, em que o sintagma adverbial *na Itália* situa a ação quanto ao lugar.

[30] Mohamed Ali Agca, 23 anos, **entrou na Itália** há duas semanas, vindo da Espanha, desembarcando em Milão. (E-B-94-Jn-012)
Já a localização temporal é responsável por construir o desdobramento do processo no tempo. No fragmento [31] a seguir, a expressão *este mês* indica o momento em que o processo acontece.

[31] Caderneta **dá** 14,93% *este mês*. (E-B-94-Jn-016)

O *heatmap* do parâmetro Expansão dos processos materiais (EXP), disponível na Figura 1H, mostra que os modos de expansão das cláusulas materiais ocorreram de forma relativamente pulverizada. Percebe-se, no entanto, uma concentração maior de construções sem qualquer tipo de elemento de expansão (representadas pelos neurônios azuis) na faixa que ocupa a parte mais inferior da figura, e uma concentração maior de cláusulas com expansão do tipo realce (representadas pelos neurônios verdes, amarelos e vermelhos) nas partes central e superior do referido mapa.

Nas notícias analisadas, a expansão por realce – especialmente a de localização espacial e a de localização temporal – foi a mais frequente, totalizando 71 ocorrências (o que corresponde a 54% do total de cláusulas analisadas). Dada a natureza essencialmente narrativa das notícias jornalísticas, a expressiva presença das circunstâncias de localização nesse gênero discursivo justifica-se pela necessidade de situar os fatos relatados com relação ao tempo e ao lugar em que ocorreram.

Quando comparado a outros parâmetros, o parâmetro Expansão dos processos materiais (EXP) encontrou correlação maior com o parâmetro Processos materiais transitivos e intransitivos (TRI). Conforme se percebe na Tabela 1, exibida em seções anteriores, essa correlação atingiu o percentual de -44%, o que, em termos estatísticos, merece ser considerado.

Assim como aconteceu entre os parâmetros Natureza dos processos materiais (NAP) e Processos materiais transitivos e intransitivos (TRI), a correlação que se estabeleceu entre Expansão dos processos materiais (EXP) e Processos materiais transitivos e intransitivos (TRI) também foi negativa. Isso significa que, quando o valor de um parâmetro tende a subir, o valor do outro parâmetro tende a baixar. No caso dos parâmetros EXP e TRI, o percentual negativo pode ser interpretado a partir da análise comparativa entre os *heatmaps* que representam esses dois parâmetros (Figuras 1H e 1A), que permitem vislumbrar as seguintes tendências:

(i) Quando EXP é 1 (classe das cláusulas sem elementos de expansão, representada pelos neurônios azuis), TRI tende a ser 2 (classe das cláusulas transitivas, representada pelos neurônios vermelhos).

(ii) Quando EXP é 4 (classe das cláusulas de expansão por realce, representada pelos neurônios verde-claros), TRI tende a ser 1 (classe das cláusulas intransitivas, representada pelos neurônios azuis).

Essa correlação demonstra que, nos dados deste estudo, os elementos circunstanciais apareceram mais frequentemente nas cláusulas intransitivas. Em contrapartida, a maior parte das cláusulas transitivas não apresentou componentes circunstanciais. Em termos percentuais, 79% das construções intransitivas apresentaram sintagmas adverbiais de lugar, tempo, modo e causa, e 63% das construções transitivas não apresentaram nenhum tipo de expansão adverbial. Nas notícias jornalísticas, portanto, as construções intransitivas têm como objetivo informar *quem fez o quê, onde, quando, como e por quê*, ou *o que aconteceu a, onde, quando, como e por quê*; as construções transitivas, por sua vez, têm como objetivo mais proeminente informar *o que x fez a y*. Soma-se a isso o fato de, nas estruturas intransitivas, muitas vezes o elemento circunstancial ser inerente ao próprio processo – diferentemente do que acontece nas estruturas transitivas. Na cláusula em destaque no exemplo [30], anteriormente mencionado, o sintagma adverbial *na Itália* é intrínseco à ação, construída com o verbo *entrar*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além dos modos de realização das cláusulas materiais nas notícias jornalísticas, os oito parâmetros descritivos, a metodologia de Mapas Auto-Organizáveis e as estimativas de correlação permitiram aferir, por exemplo, os seguintes aspectos:

(i) As mudanças que se destinam a um segundo participante (Meta) são, percentualmente, mais significativas que as mudanças confinadas ao próprio participante inerente (Ator). Essa preeminência quantitativa dos fazeres transitivos em relação aos fazeres intransitivos atesta que as experiências retratadas no contexto das notícias jornalísticas encontram maior correlação com a configuração *o que x fez a y*.

(ii) As cláusulas materiais processuais (ou seja, aquelas que veiculam um acontecimento, e não um fazer, propriamente dito), em sua maioria, são expressões metafóricas do significado, cujo participante Ator resguarda indícios de um participante do tipo Meta. Nesse tipo de expressão, o jornalista busca enfatizar o aspecto causa-e-efeito da mudança, em detrimento ao aspecto ação-e-extensão.

(iii) Apesar da representativa frequência do Ator/Sujeito nas funções de agente híbrido, de causa e de paciente, a função numericamente mais expressiva desse participante foi a de agente prototípico, ou seja, de uma entidade [+humana e +individualizada]. Esse tipo de configuração aponta para a intencionalidade das notícias jornalísticas de expor o indivíduo responsável pela mudança.

(iv) Nesse contexto sociocomunicativo, as expressões mais congruentes do significado cumprem a função de identificar os responsáveis pelo desenrolar do processo. Em oposição a esse objetivo pragmático-discursivo, as expressões metafóricas, em sua maioria, cumprem a função de ocultar a entidade agentiva, sem que com isso sejam geradas proposições incompletas.

Para finalizar, reiteramos que os resultados encontrados estabelecem estreita relação com os contextos comunicativo e sócio-histórico em que os textos são produzidos. Estudos complementares, de notícias pertencentes a períodos históricos distintos, revelam, por exemplo, significativa diferença quanto ao uso das construções metafóricas em que o Ator resguarda propriedades circunstanciais e das construções metonímicas do tipo Instituição pelos responsáveis: se no início do século XIX essas codificações ainda não apareciam de forma expressiva, notícias mais recentes apontam para o inverso, ou seja, para o fato dos jornalistas cada vez mais lançarem mão desses recursos linguísticos como importantes estratégias discursivas (DAMASCENO et al., 2014). A maior recorrência dessas codificações encontra-se em consonância com as transformações da sociedade ao longo dos anos, como a sistematização e a legitimação das instituições públicas e privadas e, como consequência, as responsabilidades atribuídas a essas corporações. Assim, apesar de considerarmos que as análises exibidas aqui contribuem para a ampliação do estudo da transitividade, especialmente por se pautarem em critérios sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos, acusamos a necessidade de continuidade da pesquisa, principalmente no que tange à diversificação quanto ao gênero discursivo e ao período de elaboração dos textos, a fim de que as mudanças dos padrões linguísticos, em razão das intenções comunicativas e das transformações sociais, sejam mais eficazmente contempladas.

REFERÊNCIAS

BORBA, F. S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.

CANÇADO, M. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo: Contexto, 2013.

CHAFE, W. *Significado e estrutura linguística*. Trad. Maria Helena de Moura Neves et. al. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1979.

DAMASCENO, G. L. N.; RODRIGUES, V. V.; NOBRE, M. M. R. A metáfora da transitividade no gênero notícia jornalística: uma abordagem sistêmico-funcional. *Revista Signótica*, v. 26, n. 2, p. 495-517, 2014.

DAMASCENO, G. L. N. *A transitividade de processos materiais em notícias jornalísticas*. 2016. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FILMORE, C. J. The case for case. In: BACH, E.; HARMS, R. (Ed.). *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. p. 1-88.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Polissemia construcional e convencionalização: o caso da construção ditransitiva. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 77-99, 2013.

GIVÓN, T. *Syntax – a functional typological introduction*. v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 1984.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HAYKIN, S. *Redes neurais: princípios e prática*. 2. ed. Bookman Companhia, 2001.

HINTZE, A. C. J. Contribuições de pressupostos básicos do funcionalismo para análise de textos do gênero notícia nos meios impresso, televisivo e *on line*. In: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (Org.). *O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva*. Maringá: UEM, 2009. p. 81-95.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, Washington, v. 56, n. 2, p. 251-299, 1980.

KOHONEN, T. Self-organized formation of topologically correct feature maps. *Biological Cybernetics*, n. 43, p. 59-69, 1982.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas de la vida cotidiana*. Trad. Carmen González Marín. 7. ed. Madri: Catedra, 2007.

PEZATTI, E. G. A ordem de palavras e o caráter nominativo/ergativo do português falado. *Revista Alfa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 159-178, 1993.

R DEVELOPMENT CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2011. Disponível em: <<http://www.r-project.org>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

RAPOSO, E. B. P. et al. (Org.). *Gramática do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

RADDEN, G.; KÖVECSES, Z. Towards a theory of metonymy. In: PANTHER, K. U.; RADDEN, G. (Ed.). *Metonymy in language and thought*. Philadelphia: John Benjamins, 1999. p. 17-59.

STEEL, R. G. D.; TORRIE, J. H. *Principles and procedures of statistics: a biometrical approach*. 2. ed. New York: McGraw-Hill Book Company, 1980.

THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. London: Edward Arnold, 1996.

WEHRENS, R.; BUYDENS, L. M. C. Self- and Super-organizing Maps in R: The kohonen Package. *Journal of Statistical Software*, v. 21, n. 5, p. 1-19, 2007.

Recebido em 30/07/2016. Aceito em 13/09/2016.

POSICIONAMENTOS INTERACIONAIS EM PEQUENAS HISTÓRIAS CONTADAS POR UM UNIVERSITÁRIO MIGRANTE – PERFORMANCES DE MASCULINIDADE HETEROSSEXUAL

POSICIONAMIENTOS INTERACTIVOS EN PEQUEÑAS HISTORIAS CONTADAS POR UN
UNIVERSITARIO MIGRANTE – DESEMPEÑOS DE MASCULINIDAD HETEROSEXUAL

INTERACTIONAL POSITIONING IN SHORT STORIES TOLD BY AN IMMIGRANT
UNIVERSITY STUDENT - HETEROSEXUAL MALE PERFORMANCE

Leticia Fonseca Richthofen de Freitas*

Universidade Federal de Pelotas

RESUMO: O artigo tem por objetivo analisar como os posicionamentos interacionais de um aluno universitário migrante constituem-no como homem heterossexual alinhado a uma “matriz heterossexual” de postura mais conservadora. Tais posicionamentos emergem em pequenas histórias contadas durante uma situação de entrevista narrativa. A análise, desenvolvida no campo da Linguística Aplicada, foi empreendida tomando por base os três níveis de ordenação das atividades narrativas apresentadas por Bamberg (2002), além das ferramentas analíticas propostas por Wortham (2001) - referência e predicação; descritores metapragmáticos; citação; indexicais avaliativos e modalização epistêmica. O estudo aponta que o universitário, a fim de se posicionar como homem heterossexual, desconstrói, nas pequenas histórias contadas, alguns discursos feministas.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas. Performances. Posicionamento Interacional.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo analizar cómo los posicionamientos interactivos de un estudiante universitario migrante lo constituyen como hombre heterossexual alineado a una “matriz heterossexual” de postura más conservadora. Estos posicionamientos surgen en pequeñas historias contadas durante una situación de entrevista narrativa. El análisis, desarrollado en el campo de la Lingüística Aplicada, se llevó a cabo basándose en los tres niveles de ordenación de las actividades narrativas

* Professora do Centro de Letras e Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Possui Graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Educação. E-mail: leticia.freitas@ufpel.edu.br.

presentadas por Bamberg (2002), además de las herramientas analíticas propuestas por Wortham (2001) – referencia y predicación; descriptores metapragmáticos; citas; indexales evaluativos y modalización epistémica. El estudio señala que el estudiante universitario, con el reto de posicionarse como hombre heterosexual, desconstruye, en las pequeñas historias contadas, algunos discursos feministas.

PALABRAS CLAVES: Narrativas. Desempeño. Posicionamiento interactivo.

ABSTRACT: This paper aims to analyze how the interactional positioning of an immigrant university student shapes him as a heterosexual man in line with a more conservative 'heterosexual matrix'. This stance emerges in short stories told in a narrative interview situation. This analysis, developed on the Applied Linguistics field, was undertaken based on the three sorting levels of narrative activities listed by Bamberg (2002), as well as making use of Wortham's (2001) analytic tools — reference and predication; metapragmatic descriptors; quotation; indexical evaluation and epistemic modalisation. The study suggests that the university student deconstructs some feminist discourses in his short stories to position himself as a heterosexual man.

KEYWORDS: Narratives. Performances. Interactional positioning.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo está relacionado a um projeto de pesquisa mais amplo¹, que tem por objetivo investigar, por meio de entrevistas narrativas, as experiências de universitários que migraram para estudar, oportunidade propiciada em grande parte pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), adotado, total ou parcialmente, como forma de ingresso em universidades públicas brasileiras. Nosso propósito aqui é analisar de que maneira um desses universitários, ao contar sua experiência em outra cidade, se posiciona interacionalmente, por meio de pequenas histórias inseridas na narrativa, como homem heterossexual, alinhado a uma “matriz heterossexual” de postura mais conservadora.

Inserida no campo da Linguística Aplicada, a análise toma por base os três níveis de ordenação das atividades narrativas apresentadas por Bamberg (2002), além das ferramentas analíticas propostas por Wortham (2001) – referência e predicção; descriptores metapragmáticos; citação; indexicais avaliativos e modalização epistémica. Inicialmente, abordaremos a questão da virada performativa nos estudos de narrativa para, a seguir, analisarmos como são construídos os posicionamentos interacionais do universitário em suas performances narrativas como homem heterossexual por meio de pequenas histórias.

2 O CARÁTER PERFORMATIVO DAS NARRATIVAS

Para se entender o caráter performativo das narrativas, é necessário antes compreender um pressuposto chave para os estudos de performance, que guia várias pesquisas em diversos campos do conhecimento, qual seja, a noção de virada linguística. De acordo com Marcondes (2010, p. 10), a expressão “virada linguística” (*linguistic turn*) foi utilizada pela primeira vez por Gustav Bergmann, filósofo do Círculo de Viena, no início do século XX. A expressão foi então “retomada por Richard Rorty, que a consagrou, em uma coletânea intitulada precisamente *The Linguistic Turn*, de 1967” (MARCONDES, 2010, p. 10). A virada linguística consiste justamente no entendimento da linguagem como um fenômeno constituidor de todos os aspectos da vida social, em contraposição a uma visão, anteriormente dominante, que toma a linguagem como um instrumento que representaria os fenômenos do mundo, os quais existiriam independentemente da linguagem. Sob a perspectiva da virada linguística, todo o entendimento que temos do mundo e de nós mesmos só é possível por meio da linguagem.

¹ Trata-se o projeto “Trilhando caminhos: narrativas de graduandos sobre a experiência de estudar ‘longe de casa’”, inicialmente um projeto de estágio pós-doutoral, desenvolvido durante o ano de 2015, sob a supervisão do Prof. Dr. Luiz Paulo Moita Lopes, junto ao Núcleo de Estudos sobre Discursos e Sociedade (NuDES), do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Linguística Aplicada da UFRJ. O projeto foi prorrogado e ampliado, de forma a também contemplar a experiência de universitários oriundos de outros países que não somente o Brasil, e atualmente está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPel. O presente artigo é fruto do trabalho realizado junto ao NuDES, sob a supervisão do Prof. Dr. Luiz Paulo Moita Lopes.

Esse entendimento que temos do mundo e de nós mesmos, além de ser constituído na linguagem e pela linguagem, se dá também por meio das histórias, das narrativas que contamos e que ouvimos (LARROSA, 1995; MOITA LOPES, 2001; ARFUCH, 2002). As narrativas, nesse sentido, possuem um papel central em relação aos modos como construímos o mundo e como nos construímos, e por isso são tomadas, em diversas áreas do conhecimento, como sendo um importante objeto de análise (ARFUCH, 2002; KIM, 2016). Dessa forma, o campo dos estudos de narrativa se integrou a outras disciplinas, com abordagens psicanalíticas da narrativa, narratologia feminista, e todo campo de teoria narrativa orientado pelos estudos culturais, estendendo-se à Linguística, à Educação, à Filosofia, entre outros, sendo um campo eminentemente interdisciplinar (FREEMAN, 2013; KIM, 2016).

Ampliando um pouco esta questão, cabe tratarmos do caráter performativo das narrativas. Para que possamos entender esse caráter e também a virada performativa nos estudos da narrativa (KIM, 2016), retomamos a noção de Austin (1990 [1962]) sobre o caráter performativo da linguagem. Tal caráter parte do princípio de que ao dizermos algo, estamos fazendo algo. Esse entendimento da linguagem como performance foi assumido depois também por teóricos como Derrida (1991 [1972]) e Butler (2003 [1990]), ao considerarem que a linguagem “produz aquilo que descreve” (PENNYCOOK, 2007, p. 66). Ao retomar Austin, Derrida (1991 [1972]) elucida o princípio da iterabilidade da linguagem, ou seja, o uso da linguagem é feito pela citação e pela repetição (iterabilidade) – todo ato de fala funciona pela possibilidade de ser repetido em outros contextos. Tal princípio assegura a produção de novos significados, pois uma determinada performance nunca é igual, já que os contextos não são os mesmos e as pessoas envolvidas também não são.

Com base nessa perspectiva performativa da linguagem, e levando-se em conta que é por meio das narrativas que damos sentido a nós mesmos e ao mundo, as narrativas também são performance, no sentido de que produzem aquilo que é descrito/contado. Sendo assim, Peterson e Langellier (2006) argumentam, a partir do texto “O narrador”, de Walter Benjamin, que a performance se manifesta, nos estudos narrativos, com base na confluência de duas formas de se entender as narrativas: a narrativa como um construir ou fabricar e a narrativa como um fazer. O primeiro aspecto diz respeito às investigações que privilegiam os elementos e as estruturas que constroem a narrativa.

A virada performativa nos estudos da narrativa vai justamente ampliar essa compreensão, no sentido de considerar que a força dessas construções vai muito além do reino da literatura ou das produções dramáticas, já que, sob essa perspectiva, qualquer evento comum ou conversa pode ser transformado em performance. A narrativa como performance é uma forma de “fazer acontecer” com aquilo que há disponível no mundo. É justamente nesse sentido que tomamos a narrativa aqui analisada, entendendo que as performances de homem heterossexual, produzidas pelo universitário no aqui e no agora no ato de narrar, estão articuladas a muitos dos discursos² disponíveis no mundo.

Ademais, ainda de acordo com Peterson e Langellier (2006), a virada performativa, no campo da investigação narrativa, enfatiza a narrativa incorporada nas práticas comunicativas, restringida por condições situacionais e materiais, integrada em campos discursivos e estrategicamente distribuída para reproduzir e criticar as relações existentes de poder e de conhecimento. Em relação ao fato de a narrativa ser incorporada socialmente em práticas comunicativas, ressalta-se que as posições de contador de histórias, narrador, personagem e audiência não se referem a um indivíduo em si, mas a funções comunicativas que tanto podem ser “ocupadas” por uma pessoa, por um grupo de pessoas ou por instituições. Em segundo lugar, ao pensarmos nos aspectos situacionais e materiais que restringem as narrativas, e levando-se em conta que elas são incorporadas em contextos de práticas comunicativas, não se pode conceber qualquer tipo de participação nas performances narrativas: não é qualquer pessoa que pode ser o narrador no mesmo lugar e ao mesmo tempo, e nem todo tipo de história pode ser contada, ouvida ou pode circular.

Essas restrições são mais evidentes na maneira como os contadores de certas histórias mobilizam recursos compartilhados para poderem contar/“performar” uma narrativa. Além disso, narrativas são integradas a certos campos discursivos por meio de regras externas – que dividem aquilo que é significativo daquilo que não é, e o que pertence ou não à narrativa – e de regras internas –

² Gee (2004) faz uma distinção entre Discurso, que se refere ao conhecimento, às ideologias e a maneiras de se estar no mundo, e discurso, em minúsculo, que diz respeito à linguagem em uso.

certas regularidades discursivas que servem para distinguir histórias canônicas, enredo principal, técnicas de narração e coerência narrativa. Por fim, narrativas “performadas” reproduzem e reinscrevem relações de poder. Elas tornam possível tanto resistir a essas relações quanto alterá-las. A virada performativa, nesse sentido, questiona a quais interesses as narrativas servem. Levando-se em consideração todos esses aspectos, a narrativa é tomada como um “sistema multinível de estratégias e táticas” (PETERSON; LANGELLIER, 2006).

Com base no caráter performativo das narrativas discutido até aqui, passamos agora a tecer considerações sobre um tipo de história que, muitas vezes, não é levado em conta quando se analisam narrativas: as “pequenas histórias” (GEORGAKOPOULOU, 2006; BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; KIM, 2016). Segundo explicita Georgakopoulou (2006, p. 123),

[...] pequenas histórias é empregado como um termo guarda-chuva que cobre uma gama de atividades narrativas sub-representadas, como narrativas de acontecimentos em curso, eventos futuros ou hipotéticos, eventos (conhecidos) compartilhados, mas também alusões a narrações, adiamento de narrações e recusas a narrar.³

Elas também podem ser, conforme apontam Bamberg e Georgakopoulou (2008), sobre nada, no sentido que significam algo para aqueles que participam da interação, mesmo que para os de fora, não envolvidos no evento interacional, possa parecer que se fale sobre nada. Como se pode perceber, o termo pequenas histórias conceitua um tipo de evento narrativo que vai muito além do tamanho da narrativa em si.

3 CONTEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A análise empreendida se debruça sobre uma entrevista narrativa, metodologia esta que parte do princípio de que narrar não é apenas uma forma de se obter informações sobre quem se é; narrar é um evento social construído na interação, constitutivo de nossas vidas cotidianas (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2003; LANGELLIER; PETERSON, 2004). Diante disso, cabe considerar que a entrevista narrativa aqui analisada foi gerada em um ambiente universitário, mais especificamente em uma sala de aula, na qual André⁴ estudava à época em que a entrevista aconteceu. Participaram desse evento narrativo⁵ somente André, então com 25 anos, e a pesquisadora⁶. O jovem havia migrado, a fim de estudar, há um ano, vindo de uma cidade pequena do interior de um outro estado do país para uma cidade de porte médio.

O trecho destacado para análise foi escolhido porque, embora o teor geral da entrevista narrativa fosse a experiência do estudante na cidade para a qual migrou, houve a inserção, durante a narração, de algumas pequenas histórias a fim de sustentar e/ou ilustrar algum argumento desenvolvido pelo narrador, nas quais ele se posiciona como homem heterossexual, alinhado a uma matriz heteronormativa. Cabe ressaltar que entendemos as categorias de gênero/sexualidade com base em uma visão performativa, ou seja, tanto gênero quanto sexualidade são produzidos performativamente, no sentido de que “a essência ou identidade que pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (BUTLER, 2003 [1990], p. 194). Nesse sentido, quando analisamos os posicionamentos interacionais de André como homem heterossexual, compreendemos que eles são efeitos discursivos, não existindo antes de suas performances narrativas.

Isso posto, sublinhamos o caráter co-construído das performances narrativas, uma vez que, ao se contar uma história, nada assegura que os efeitos de sentido pretendidos pelo narrador sejam alcançados. Conforme argumenta Bamberg (2002, p. 155), “as pessoas se

³ Todas as traduções do inglês são de responsabilidade da autora do artigo.

⁴ No momento da entrevista, ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o entrevistado foi indagado no sentido de escolher um nome fictício, a fim de que sua identidade fosse preservada. Como ele não sentiu necessidade de fazer isso, um nome, no caso André, foi escolhido de forma aleatória.

⁵ De acordo com Bauman (1986), o evento narrativo é aquele que acontece no momento da interação, enquanto que o evento narrado diz respeito àquilo que é contado nesse evento.

⁶ Antes do início da entrevista, foi explicado a André exatamente do que se tratava a pesquisa e os usos que seriam feitos da sua narrativa. Ele concordou em participar e, conforme já mencionado, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após estes esclarecimentos, o gravador foi ligado e a entrevista transcorreu sem interrupções por mais ou menos uma hora e meia.

engajam interacionalmente na construção discursiva de como fazem sentido de si mesmas e do lugar ao qual pertencem”. Tal engajamento interacional, no sentido de construir um significado sobre si mesmo, será analisado aqui em relação a André utilizando-se o conceito de *posicionamento* (DAVIES; HARRÉ, 1990; BAMBERG, 2002; MOITA LOPES, 2006a, 2009; BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), entendido como algo construído nas interações sociais. De acordo com Bamberg (2002), a noção de posicionamento considera a pessoa como agente, que se posiciona na interação de maneira mais ou menos consciente e espontânea, engajando-se, através desse processo, na construção de um sentido do eu. Assim,

[...] o modo como pensam e interpretam a si mesmas não é um reflexo de ideologias sociais já existentes, ou discursos com D maiúsculo, mas é, isso sim, construído microgeneticamente em situações localizadas e cotidianas, juntamente com outras pessoas, já que o objetivo é ser entendido pelos outros (BAMBERG, 2002, p. 155).

Dessa forma, ao nos posicionarmos nas interações – ao nos posicionarmos nas narrativas que contamos e ao nos posicionarmos como ouvintes/audiência –, podemos escolher levando em conta certos limites, certas variedades de discursos já existentes.

Vamos utilizar, para fins de análise, três níveis de ordenação das atividades narrativas propostos por Bamberg (2002), que se inter-relacionam e que concorrem para a construção dos posicionamentos: no primeiro nível são analisadas as pistas linguísticas que caracterizam os personagens da história contada – evento narrativo –, a fim de responder à pergunta “do que trata a história?”. Já no segundo nível, nos deteremos ao objetivo do narrador ao contar a história, buscando a resposta à pergunta “por que uma história é contada em dado ponto da interação?”. O terceiro nível é mais complexo e gira em torno de tentar entender como o narrador transcende os níveis um e dois para lidar com a questão “quem sou eu?”. Segundo Bamberg (2002, p. 158),

[...] ao fazer isso, o falante/narrador se posiciona diante de discursos culturais, seja acatando-os, seja mostrando neutralidade ou, ainda, distanciando-se, criticando, subvertendo ou resistindo a eles. Pressupomos que é aqui que um espaço discursivo vem a ser elaborado na forma de uma posição, localizando o falante num sentido mais geral.

Pois bem, na análise empreendida, busca-se justamente, nas pequenas histórias contidas na entrevista narrativa, escrutinar estes três níveis, a fim de mapear quais posicionamentos identitários foram engendrados pelo narrador no espaço discursivo criado nesse evento narrativo. Além desses três níveis, também são utilizadas cinco ferramentas analíticas propostas por Wortham (2001) para se investigar os posicionamentos interacionais. São elas: referência e predicação; descritores metapragmáticos; citação; indexicais avaliativos e modalização epistêmica.

Sendo assim, quando se narra, são utilizados certos termos que referem e predicam os personagens da narrativa, de forma a posicioná-los – o narrador também se posiciona em relação aos personagens. Da mesma forma, ele, narrador, usa descritores metapragmáticos – verbos *discendi* (de dizer) – para descrever ações de personagens e eventos, que são por ele avaliados. A citação possui o intuito de representar um evento de fala, combinando a referência a um personagem citado, o verbo metapragmático e a enunciação citada. Também constituem pistas linguísticas sobre o posicionamento os indexicais avaliativos, que associam os personagens a certas posições ou a grupos sociais por meio de suas falas e posicionam o narrador em relação a eles. A modalização epistêmica, por fim, diz respeito ao “*status* epistêmico da narração e dos eventos narrados”, marcando qual é o tipo de alcance que o narrador tem do evento narrado e sua posição na história.

4 POSICIONAMENTOS INTERACIONAIS EM PERFORMANCES NARRATIVAS

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, cabe ressaltar que os trechos destacados foram selecionados por formar uma certa unidade no contexto mais amplo da entrevista narrativa, na qual André se utilizou de uma sequência de pequenas histórias, encadeadas e inter-relacionadas, para se posicionar como homem heterossexual.

O primeiro excerto⁷ da entrevista narrativa gira em torno da experiência de André na cidade para a qual migrou a fim de estudar e da sua relação com as pessoas do local. Neste trecho específico e introdutório que destacamos, a narrativa do estudante se refere às relações de amizade com pessoas que não pertencem ao ambiente universitário:

Excerto 1:

- 1 Entrevistadora (E) - Aí e no convívio assim fora da universidade, como é?
 2 André (A) - Eu me comu::co com o pessoal principalme::nte em festa e essas coisa assim fiz
 3 alguns amigos (.) não vou dizer que eu fiz mais de::ntro da universidade (.) mas fiz alguns
 4 amigos são coisas que me assustam assim °no contexto fora da universidade° as pessoas que
 5 tâ::o na universidade elas geralme::nte são muito extremas dos problemas delas (.) um grupo
 6 feminista extremamente poderoso (.) um grupo de consciência negra muito podero::so e essas
 7 pesso::as >se armam pra outras pessoas que são de fora<.

No excerto acima, André menciona uma dicotomia construída que posiciona de um lado quem é “de dentro da universidade” e do outro quem é “de fora”, a fim de marcar que há, no ambiente universitário, grupos que são muito fortes – “um grupo feminista extremamente poderoso (.) um grupo de consciência negra muito podero::so” – descrevendo tais grupos metapragmaticamente como se armando contra quem é de fora ou, talvez, contra quem se contraponha às suas ideias e posições. Além disso, ele predica as pessoas que estão na universidade – no caso os grupos descritos, feministas e de consciência negra – como sendo “muito extremas dos problemas delas”, predicação esta reforçada pela questão de que tais pessoas, que pertencem a esses grupos, serem muito poderosas – e também extremadas, note-se a ênfase em “extremas” no trecho destacado.

Mesmo sendo “de dentro” da universidade, o posicionamento de André vai sendo construído na interação de maneira a reiterar seus conflitos frente a determinados grupos que o colocam diante de questões possivelmente difíceis para alguém que se construiu em um ambiente mais conservador, conforme explicitado por ele em um trecho anterior da entrevista e que não foi destacado aqui. Tais conflitos aparecem no decorrer de duas pequenas histórias inseridas na entrevista narrativa, que são contadas uma em função da outra, e que foram desmembradas neste trabalho a fim de facilitar a análise. Elas servem como uma espécie de fundamento para o argumento de André sobre o feminismo e sobre certo posicionamento extremista adotado por feministas, marcando, assim, um posicionamento interacional que constrói sua masculinidade heterossexual, vinculada a uma matriz heteronormativa. A primeira história gira em torno de um casal de namorados que são seus amigos:

Excerto 2:

- 8 A - E teve uma época que more::i num alojamento provisório (.) foi a época °mais difícil° (.)
 9 teve um di::a e >esse dia marcou muito porque foi muito intenso< eu comecei fazer
 10 tratamento psicoló::gico com aquilo >porque foi assim< eu já ta::va sofrendo uma série de
 11 °rechação° (.) é assim? (.) bom, eu tava sofrendo uma série de contra ataques pra:: assim se
 12 dizer (.) de grupos feministas >porque eu nunca ia aceitar o fato de que as pessoas quererem
 13 que todo mundo seja igual< eu não acredi::to nisso (.) porque eu não acredi::to nisso (.) as
 14 pessoas têm que ser igua::is perante a lei > mas que as pessoas têm diferenças umas das
 15 outras< e cada pessoa tem que reconhecer o seu papel na sociedade °seu papel pra si mesmo°
 16 eu não acho uma mane::ira (.) por exemplo (.) uma mulhe::r tentar ser um homem >não no
 17 sentido de ser lésbica< mas ela:: tentar fazer co::isas que ela sabe >que o homem vai fazer
 18 melhor< porque um homem não ma::nda ela fazer coisas que ele vai fazer melhor (.) por
 19 exemplo eu acho muito besta uma femini::sta dizer que uma mulhe::r não precisa de proteção
 20 (.) tá:: mas o homem precisa sentir que tá protegendo alguém °então e aí:: entendeu?° por
 21 que que elas não po::dem fazer esse favor pra elas (.) são questões sociais °por exemplo°
 22 teve uma amiga mi::nha que brigou com o namora::do dela e os >dois são meus amigos há

⁷ As convenções de transcrição utilizadas são uma adaptação da proposta de Jefferson (1983). Dessa forma, utilizamos (.) para marcar micropausa; :: para alongamento de vogal; ___ para marcar sílaba ou palavra enfatizada; °palavra° para marcar intensidade menor (“volume” baixo) e >palavra< para marcar fala acelerada.

23 muito tempo inclui::ve eles eram meus amigos e se conheceram via mim e começaram a
24 namorar<.

Ao nos debruçarmos sobre essa pequena história, é possível analisarmos os três níveis de ordenamento da narração propostos por Bamberg (2002). Destacamos primeiramente o terceiro nível, em que o narrador se posiciona diante de discursos culturais, assumindo certas posições que podem ser repetidas posteriormente em outras interações, uma vez que é nesse terceiro nível que “um espaço discursivo vem a ser elaborado na forma de uma posição, localizando o falante num sentido mais geral” (BAMBERG, 2002, p. 158). É nesse terceiro nível que o narrador vai buscar construir uma resposta, mesmo que situada, para a pergunta “quem sou eu”.

Assim, em um primeiro momento, nota-se que há um preâmbulo que vai introduzir a história que será contada a seguir, que gravita em torno de um acontecimento que teve consequências sérias – “eu comecei fazer tratamento psicoló:gico com aquilo” – o alongamento da vogal ressalta a maneira como o fato a ser contado o abalou, acarretando a necessidade de fazer tratamento psicológico. Essa observação sobre as consequências geradas pelo acontecimento, ou seja, o fato de ele ter ficado tão abalado a ponto de ter de fazer tratamento psicológico para lidar com “aquilo”, indica a gravidade da situação e ao mesmo tempo introduz o acontecimento, o rechaço – ele nomeia como “rechaço” e pronuncia a palavra em tom mais baixo, por não ter certeza se é este o termo a ser utilizado - sofrido por parte de grupos feministas no alojamento estudantil em que morava.

A partir desse acontecimento, André vai assumindo uma posição discursiva bastante firme frente aos discursos culturais mais gerais desse grupo de feministas, o que pode ser percebido por meio da modalização deóntica – nunca - presente na seguinte afirmação: “>porque eu nunca ia aceitar o fato de que as pessoas quiserem que todo mundo seja igual<” – frase pronunciada de maneira acelerada, marcando talvez certo desconforto ao afirmar isso. Sua posição é reforçada pela repetição da frase que reitera a convicção de que as pessoas não são todas iguais – “eu não acedi::to nisso (.) porque eu não acedi::to nisso” –, seguida da explicação que corrobora e que sublinha sua posição: “as pessoas têm que ser igua::is perante a lei >mas que as pessoas têm diferenças umas das outras<”. Essa afirmação tem desdobramentos no sentido de explicar as diferenças e de explicitar em que ponto ele diverge do discurso dos grupos feministas, o que os posiciona de formas diferentes frente aos papéis, que, segundo André, cada um, homem e mulher, tem de ocupar na sociedade, pois, de acordo com sua visão, as mulheres não devem querer se portar como homens – “>não no sentido de ser lésbica<” – e nem fazer coisas “que homens fazem melhor”.

Nesse ponto, André deixa claro seu argumento, que se alinha a discursos de uma matriz heteronormativa e conservadora sobre papéis de homens e mulheres na sociedade, discursos esses calcados em visões biológicas, que atribuem certas características a homens e a mulheres de maneira determinista. Tal argumento posiciona André de uma certa maneira, demonstrando como ele vai se construindo discursivamente na narrativa de forma a responder à pergunta “quem sou eu”. Assim, para ele, homens são seres fortes, responsáveis por proteger as mulheres, que seriam mais vulneráveis, merecedoras de proteção, o que torna a reivindicação do grupo de feministas por autonomia ser considerada, na sua avaliação, uma coisa “besta” – “por exemplo eu acho muito besta uma femini::sta dizer que uma mulhe::r não precisa de proteção”. Tal ideia é rechaçada e, por meio de uma citação incorporada na voz de André, ele se posiciona de uma maneira agentiva, recorrendo ao item indexical “precisa sentir” – ênfase em sentir –, o que o alinha a certos discursos de uma masculinidade heterossexual dominante, que concede ao homem o “direito” de querer proteger, fazendo com que ele, de certa forma, se ofenda diante da recusa de proteção: “tá:: mas o homem precisa sentir que tá protegendo alguém” – ênfase novamente na fala em sentir, reforçando essa noção de que haveria algo intrínseco à masculinidade que gerasse uma necessidade de proteger um ser considerado mais fraco, no caso, a mulher. Esse tom de irritação com a recusa por proteção é reforçado através dos indexicais avaliativos “po::dem fazer esse favor” – “por que que elas não po::dem fazer esse favor pra elas” –, que posicionam André e os homens em geral, na sua narração, em relação ao grupo de feministas.

A seguir, a narrativa se desenvolve com a continuação da pequena história que serve para corroborar o argumento de André sobre a necessidade de as mulheres precisarem de proteção. Aqui podemos perceber o nível 1 de ordenação proposto por Bamberg (2002), e que vai nos guiar justamente na questão de sabermos sobre o que a história trata. Segundo o autor, é nesse nível que personagens são descritos linguisticamente, que posições são criadas para situá-los na história e que os inserimos em uma ordem espacial e temporal, ordenando também suas relações como algo que tem uma continuidade, permanece do mesmo jeito ou se desfaz. Cabe

mencionar que, ao narrar, André vai ordenando a história e organizando temporalmente os eventos de forma a estabelecer uma conexão significativa entre eles, uma vez que “o significado dos eventos e experiências está constantemente sendo reenquadrado dentro dos contextos de nossas vidas correntes em curso” (MISHLER, 2002, p. 105).

Além disso, no outro trecho da pequena história apresentada a seguir, percebemos também de que forma o nível dois, proposto por Bamberg (2002), vai sendo tecido, pois o fato de esta pequena história funcionar como um argumento para aquilo que vem sendo defendido pelo narrador no seu posicionamento como homem heterossexual justifica o motivo pelo qual a história merece ser contada.

Excerto 3:

25 A – Foram os primei:iros amigos que eu °fiz° e:: o namoro deles já tá:: durando quase dois
 26 meses (.) mas ela era uma feminista mui::to extre::ma e eu vejo as coisas que ele go::sta e o
 27 jeito que ela trata ele (.) eu acho que (.) e eu fico com dó:: °sério° ela briga o tempo to::do
 28 com ele e o tempo todo ela tá puxando assu::nto com o que ele faz >e a frase mais ouvida da
 29 boca dela quando tão todos juntos é< “cala a boca fulano” °entende° ela vive nesse negócio
 30 da mulher sair na rua de que ser estuprada (.) ainda ela disse que não depende:: da proteção
 31 de ninguém e:: tudo mais >e um dia eles foram embo::ra tavam perto da minha ca::sa e eu
 32 fui pegar o ônibus< e no ponto de ônibus uns ca::ra começaram a dar em ci::ma dela e o
 33 namorado dela não fez na::da e tipo ela ficou um mês sem conversa::r com ele.

Os personagens dessa história são os dois amigos mencionados por André, uma mulher e um homem, que são namorados; ele narra a história possuindo informações privilegiadas sobre eles e sobre a situação. Já no início, a mulher é predicada como uma “feminista mui::to extre::ma” – a ênfase em feminista e os alongamentos das vogais servem para reforçar o posicionamento construído pelo narrador da personagem como uma feminista muito extremada –, havendo referência, pelo narrador, ao “jeito que ela trata ele”, para, logo a seguir, trazer um exemplo que explica como é esse jeito, o que serve para corroborar o posicionamento da amiga como feminista muito extrema. Isso se dá, sobretudo, a partir do emprego do verbo brigar, que, de certo modo, avalia o comportamento da amiga e leva o interlocutor a também avaliar o “jeito” dela como sendo não adequado – “ela briga o tempo to::do com ele”. Toda esta descrição do jeito com que a feminista muito extrema trata o namorado faz com que André imediatamente avalie a situação do amigo como digna de pena – “e eu fico com dó::” –, avaliação esta reforçada por meio da citação da fala da feminista “a frase mais ouvida da boca dela quando tão todos juntos é ‘cala a boca fulano’”. A maneira como o narrador posiciona e predica a mulher também o posiciona na história, uma vez que seu discurso alinha-se a uma visão de que feministas são chatas, que querem fazer tudo sozinhas e que não precisariam dos homens.

Essa última ideia em relação a uma certa forma de encarar alguns dos discursos feministas é reforçada pelo final dessa pequena história, quando André conta que a feminista em questão precisou de ajuda. Primeiro, ele sublinha, mais uma vez, os discursos feministas mais gerais mencionados por ele anteriormente, mas agora colocando esse tipo de discurso na fala da amiga, usando o verbo metapragmático dizer: “ela disse que não depende:: da proteção de ninguém e:: tudo mais”. Nota-se, ainda, que o item lexical “tudo mais”, empregado na afirmação da feminista, serve para atribuir-lhe outros discursos também associados ao feminismo, ou seja, além de dizer que as mulheres não precisam de proteção, ela estaria alinhada a todos os outros discursos extremados do feminismo, representados por esse item lexical “tudo mais”. Para contrapor esse discurso, tanto da amiga quanto das feministas, e corroborar a versão do narrador de que “mulheres precisam de proteção”, a pequena história se desenvolve com base no relato de que a feminista ficou um mês sem conversar com o namorado pelo fato de ele não ter tomado uma atitude quando “uns ca::ra começaram a dar em ci::ma dela”.

Para dar continuidade à história e ao argumento de que as mulheres lésbicas e feministas possuem uma posição muito extremista, André conta outra pequena história no final dessa história, que serve para ilustrar sua posição e servir de suporte ao argumento principal, sempre reconstruindo os três níveis de ordenamento das narrativas. Destacamos o trecho final a seguir:

Excerto 4:

34 A – Si:m (.) e não era só i::sso (.) tinha uma outra parte que uma menina >dessas meio
 35 cabeça de política que tava no grupo lá< ela dizendo que durante a manifestaçã::o de julho
 36 do ano passado⁸ que ela foi dentro de uma igreja (.) começou a rir muito (.) e as outras
 37 pessoas que ta::vam do lado de fora começaram a apedrejar a igreja (.) e eu achei aquilo
 38 muito bá::rbaro entende::u (.) muito extremamente bárbaro (.) e aí tipo (.) > uns do::is ou três
 39 dias depois a gente tava brincando de verdade ou consequência< e um cara me pergunto::u
 40 “tá qual é a tua mágoa alguma briga com alguém aqui dentro?” (.) e eu peguei falei assim (.)
 41 A:h eu a::cho que é o:: segui::nte (.) °e falei tudo° (.) falei sobre tudo isso entendeu? (.) falei
 42 na cara das pessoas que tinham dito aquilo >falei vocês falaram que homem não presta que
 43 homem é i::sso que homem é aqui::lo que queria exterminar todos os homens e vocês
 44 apedrejaram igre::jas (.) vocês foram dentro e insultaram a religião das pessoas e tudo mais<
 45 e falei assim (.) sabe o que que é isso? isso já aconteceu antes, eles executavam todas as
 46 pesso::as por determinada opção sexual (.) eles apedrejavam homens que era homossexuais
 47 só que ago::ra o jogo virou (.) então vocês se ponham no lugar dessas pesso::as porque vocês
 48 tão cometendo os mesmos crimes dos quais vocês foram vítimas o tempo to::do.

No excerto acima, André continua a narrativa referindo-se a uma conversa que aconteceu no dia em que ele saiu com algumas colegas, e relata um episódio contado por uma delas, referida e predicada como “uma menina dessas meio cabeça de política”. Em tal episódio, ela apedreja uma igreja, e André avalia negativamente a situação, predicada como bárbara, utilizando alguns itens lexicais que intensificam sua avaliação – muito e extremamente – no excerto: “e eu achei aquilo muito bá::rbaro entendeu (.) muito extremamente bárbaro”. Além disso, uma observação feita por ele também marca a avaliação negativa que ele faz do evento narrado, quando relata o fato de a colega ter rido muito ao contar que apedrejou a igreja – “começou a rir muito”.

André então, em outra ocasião, aproveita um momento em que todos jogavam no alojamento estudantil para se posicionar diante do ocorrido. Nesse momento, ele posiciona o grupo de feministas como fazendo parte da mesma lógica que condena, e isso é feito inicialmente por meio de citação daquilo que foi dito no dia em que eles saíram – “vocês falaram que homem não presta que homem é i::sso que homem é aqui::lo que queria exterminar todos os homens” – para então descrever metapragmaticamente o que elas fizeram: “e vocês apedrejaram igre::jas (.) vocês foram dentro e insultaram a religião das pessoas e tudo mais”. A partir desse ponto, ao posicionar as colegas e consequentemente se posicionar diante do fato, podemos perceber o nível 3 de construção de posicionamento, quando o narrador generaliza e insere os personagens em discursos mais amplos, alinhando e posicionando as colegas como pessoas que cometeram crimes contra a humanidade: “eles apedrejavam homens que era homossexuais só que agora o jogo virou (.) então vocês se ponham no lugar dessas pesso::as porque vocês tão cometendo os mesmos crimes dos quais vocês foram vítimas o tempo to::do”. Ao fazer isso, André também se posiciona, construindo um sentido para quem ele é, ou seja, alguém que não compactua com os atos praticados pelas colegas feministas, atos esses considerados bárbaros por ele.

Ao narrar esta pequena história, André a utiliza como argumento para desconstruir o discurso do feminismo: primeiro, por posicionar a amiga como alguém que trata mal o namorado e que, ao fim e ao cabo, em uma dada situação contada por ele, se comporta como uma mulher frágil que precisa de proteção, o que é defendido por André e corroborado por este trecho da pequena história. Em segundo lugar, a desconstrução também se dá quando ele continua a história e posiciona suas colegas feministas como pessoas que cometem atos bárbaros, como apedrejar igrejas. Dessa forma, ao desconstruir os discursos feministas, André, além de posicionar suas colegas e as feministas em geral, se posiciona como homem heterossexual vinculado a uma matriz heteronormativa que considera as feministas “chatas” e “extremistas” e as mulheres seres frágeis, que precisam de proteção – no caso a proteção dos homens.

⁸ Referência às manifestações ocorridas em junho de 2013 em praticamente todo o Brasil.

⁹ “Aqui dentro” diz respeito ao local onde o estudante morava.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise realizada, podemos compreender de que maneira um estudante universitário, no caso André, se constrói como homem heterossexual, em um evento de entrevista narrativa. Partindo-se do princípio de que os falantes, em uma determinada situação de interação não ocupam posições pré-dadas, mas selecionam e definem posições ativamente, não pretendemos, com a análise realizada, mostrar ou afirmar quem André é, mas quem ele se torna em um ambiente linguístico específico, com propósitos específicos (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2012).

Dessa forma, ao construir sua história criando e descrevendo personagens, organizando certos fatos temporalmente (nível 1 da atividade narrativa) e se posicionando na história diante dos personagens e dos fatos (nível 2), ele constrói, para si e para a audiência, um sentido para/de si mesmo (nível 3), co-construído na situação de interação de uma entrevista narrativa concedida para uma pesquisa. Ao trazer à tona algumas pequenas histórias, que servem como argumento e como uma forma de “ilustrar” seus posicionamentos interacionais, André produz aquilo que descreve (BUTLER, 2003 [1990]) nas suas performances como homem heterossexual.

Sendo assim, as posições interacionais são constantemente negociadas, conforme nos mostra André ao fazer frente a certos discursos que ele considera extremistas por parte de algumas de suas colegas e da amiga mencionada em uma das pequenas histórias. Como podemos perceber na análise aqui empreendida, é nas nossas performances narrativas que acontecem essas negociações de significados (MELO; MOITA LOPES, 2014; GONZALEZ; MOITA LOPES, 2015), e tal negociação, frente ao posicionamento das feministas, serve para corroborar seu posicionamento de homem heterossexual. De acordo com Bamberg (2002, p. 154), é nas narrativas que “se originam e se consolidam as posições de como chegamos a entender a nós mesmos (e aos outros)”.

Como a masculinidade heterossexual vinculada a uma “matriz heteronormativa” não é algo dado, alguma coisa da natureza (BUTLER, 2003 [1990]; RODRIGUES, 2003; TILIO, 2003; MOITA LOPES, 2006a), temos de considerar que seu efeito substantivo é produzido performativamente por meio da iterabilidade da linguagem (DERRIDA 1991 [1972]; BUTLER, 2003 [1990]), como acompanhamos nas performances narrativas de André. É na reiteração de certos discursos que eles “cristalizam” posições de identificação, mas é também nas negociações de significados e nas performances narrativas que tais posicionamentos sedimentados podem ser modificados.

Ressaltamos, por fim, a relevância de a Linguística Aplicada, assim como outros campos do conhecimento têm feito, também se debruçar sobre questões latentes da sociedade, não privilegiando somente as grandes narrativas, mas “as pequenas histórias dos entrelugares da vida social” (MOITA LOPES, 2013a, p. 233). Nesse sentido, sublinhamos a importância, para o entendimento da vida social, de se estudar as vozes de quem vivencia certas práticas sociais (MOITA LOPES, 2001; 2006b; 2013b) – neste caso específico, a experiência de migração e do contato com outros modos de sociabilidade – no sentido de entendermos como a construção de sentidos e como a ideia de quem somos se dão de maneira situada, possibilitando a fluidez e a fuga de entendimentos essencialistas de quem somos.

REFERÊNCIAS

- ARFUCH, L. Problemáticas de la identidad. In: _____ (Org.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2002. p. 19-41.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].
- BAMBERG, M. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção de identidade aos 15 anos. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades. Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 149-185.

- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text and Talk*, 28-2, 2008, p. 377-396.
- BAUMAN, R. *Story, performance and event: contextual studies of oral narrative*. Cambridge: CUP, 1986.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].
- DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 20, n.1, p. 43-63, 1990.
- DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. *Analyzing narrative. Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas, Papirus, 1991 [1972].
- FREEMAN, M. Why narrative is here to stay. A return to origins. In: HYVÄRINEN, M; HATAVARA, M; HYDEN, L-C. (Org.). *The travelling concepts of narrative*. Amsterdam: John Benjamins, 2013. p. 43-61.
- GEE, J. *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2004.
- GEORGAKOPOULOU, A. Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry*. v.16, n.1, p. 122-130, 2006.
- GONZALEZ, C. R.; MOITA LOPES, L. P. Posicionamentos interacionais mobilizados por Tudo sobre minha mãe na rede social Filmow. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (Online), v. 31, p. 473-503, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00473.pdf/>>. Acesso em: 5 maio 2017.
- GUBRIUM, J.F.; HOLSTEIN, J.A. From the individual interview to the interview society. In: _____. (Org.). *Postmodern Interviewing*. California, London, New Delhi: Sage, 2003. p. 21- 49.
- JEFFERSON, G. Issues in the transcription of naturally occurring talk: caricature versus capturing pronunciation particulars. *Tilburg papers in language and literature* 34, 1983. p. 1-12.
- KIM, J-H. *Understanding narrative inquiry*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Boston: Sage, 2016.
- LANGELLIER, K. M.; PETERSON, E. E. *Storytelling in daily life*. Philadelphia: Temple University Press, 2004.
- LARROSA, J.. Narrativa, identidade y desidentificación. In: _____. (Org.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.
- MARCONDES, D. *Textos básicos de linguagem. De Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- MELO, G. C. V.; MOITA LOPES, L. P. A performance narrativa de uma blogueira: 'tornando-se preta em um segundo nascimento'. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Online), v. 58, p. 541- 569, 2014. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/6009/5112>>. Acesso em: 5 maio 2017.
- MISHLER, E. G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L. P; BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades. Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 97-119.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: TELLES RIBEIRO, B.; COSTA LIMA, C.; LOPES DANTAS, M. T. (Org.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001. p. 55-71.

_____. On being white, heterosexual and male in a Brazilian school: multiple positionings in oral narratives. In: DE FINA, A; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006a. p. 85-107.

_____. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b.

_____. A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. *Revista da ANPOLL*. v.27, p. 129-157, 2009.

_____. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: _____.(Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente. Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013a. p. 227-247.

_____. *O Português no Século XXI. Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013b.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. Nova York: Routledge, 2007. p. 58-77.

PETERSON, E. E.; LANGELLIER, K. M. The performance turn in narrative studies. *Narrative Inquiry*. v.16, n.1, p. 173-180, 2006.

RODRIGUES, R.L.A. A arte de construir um menino ao contar histórias em família. In: MOITA LOPES, L. P. *Discursos de identidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 67-88.

TILIO, R. O jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: MOITA LOPES, L. P. *Discursos de identidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 89-111.

WORTHAM, S. *Narratives in action*. New York: Teacher's College Press, 2001.

Recebido em 04/06/2016. Aceito em 10/11/2016.

O “DESTINO DO HOMEM” NO DISCURSO SOBRE A ECOLOGIA E O CONSUMO CONSCIENTE

EL "DESTINO DEL HOMBRE" EN EL DISCURSO SOBRE LA ECOLOGÍA Y EL CONSUMO
CONSCIENTE

THE "MEN'S FATE" ON THE DISCOURSE ABOUT ECOLOGY AND CONSCIOUS
CONSUMPTION

Paula Chiaretti*

Universidade do Vale do Sapucaí

Milena Maria Sarti**

Universidade Federal da Bahia

RESUMO: Apoiadas na Psicanálise e na Análise de Discurso, buscamos observar como o discurso sobre a ecologia (discurso ecológico) antecipa as coordenadas de uma subjetividade atual, colocando em funcionamento sentidos de um “consumidor consciente”, que, por sua vez, ao se filiar à lógica de “gestão do eu” (autônomo e não-dividido), coaduna-se com uma subjetividade consumidora e autorreferente. Podemos afirmar que esse discurso ligado à ecologia promove, por um lado, a incitação ao consumo e, por outro, a culpabilização do sujeito consumidor que deve impor limites a si e, por decaque, impô-los também ao "sem limites" que se extrai da mestria do discurso capitalista e sua forma de interpelação.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso ecológico. Subjetividade. Consumo.

RESUMEN: Apoyadas en el Psicoanálisis y el Análisis del Discurso, buscamos observar cómo el discurso sobre la ecología (discurso ecológico) anticipa a las coordenadas de una subjetividad actual, poniendo en funcionamiento sentidos de un "consumidor consciente", el cual, a su vez, al alinearse a la lógica "de gestión de yo" (autónomo y no-dividido), combinase con una subjetividad consumidora y auto-referencial. Podemos decir que este discurso sobre la ecología promueve, por un lado, la incitación al consumo y, por otro lado, la culpabilización del sujeto consumidor que debe imponer límites sobre sí mismo y, además, imponer también límites al "sin límites" que extractase de la maestría del discurso capitalista y su forma de interpelación.

PALABRAS CLAVE: Discurso ecológico. Subjetividad. Consumo.

* Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí; Doutora em Ciências (área Psicologia) pela Universidade de São Paulo. E-mail: chiaretti.paula@gmail.com.

** Professora Adjunta do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Campus Anísio Teixeira (IMS/CAT) da Universidade Federal da Bahia; Doutora em Ciências (área Psicologia) pela Universidade de São Paulo. E-mail: misarti@hotmail.com.

ABSTRACT: Supported by theoretical background of Psychoanalysis and Discourse Analysis, this article aims to observe how the discourse about ecology (ecological discourse) anticipates the coordinates of a current subjectivity, putting in operation senses of a "conscious consumer", which in turn, when under the logic of "self-management" (based on an autonomous and non-divided subject), is in accordance with a consuming and self-referential subjectivity. It is possible to affirm that this discourse about ecology promotes, on the one hand, incitement to consumption and, on the other hand, the scapegoating of the consumer subject, who should place limits upon himself, as well as upon the "no limits" notion that is drawn from the mastery of the capitalist discourse and its mean of interpellation.

KEYWORDS: Ecological discourse. Subjectivity. Consumption.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se dedica à análise, filiada à Análise de Discurso (AD) e à Psicanálise, de uma peça publicitária que faz circular sentidos que se constituem no interior de um discurso sobre a ecologia. Os discursos atuais sobre a ecologia, condensados em enunciados injuntivos como "pense verde", se justificam em diversas explicações científicas e estatísticas. No entanto, nosso interesse é buscar compreender de que modo esse discurso se torna um discurso mestre, que tende, de certa maneira, a organizar os sentidos que balizam o laço social, por sua grande circulação.

Segundo Fontenelle (2010), o discurso contra-hegemônico do anticonsumo – encampado por movimentos sociais e contraculturais – não é novo, datando do mesmo período do discurso hegemônico acerca das "benesses" do consumo. Porém, salienta a autora, seguindo a linha de Portilho (2005), que, a partir da década de 90, "[...] os movimentos de crítica ambiental deslocaram a ênfase, até então dada à produção, para os campos dos hábitos de consumo e do papel do consumidor na responsabilidade pela sustentabilidade ambiental [...]", e esse deslocamento, que foi levado a efeito também pelos discursos oficiais do Ministério do Meio Ambiente, bem como pela publicidade empresarial, não pode ser naturalizado, pois materializam implicações importantes "[...] para uma certa formatação social e subjetiva [...]" (FONTENELLE, 2010, p. 221) que procuramos abordar.

Os efeitos de transparência e evidência dos discursos ligados à Ecologia, a necessidade indubitável e mesmo o imperativo de subscrição de todos a tal discurso podem aparecer como obstáculos à compreensão de tal funcionamento discursivo na constituição de sentidos. Ao recorrer ao campo da ciência, biológica e estatística, encontra-se impedido o processo dialético de pensamento – aliás, se há algum tipo de processo 'dialético' deve ser pela réplica de um mesmo experimento com a modificação de alguma(s) variável(eis), ou seja, dentro do paradigma científico-experimental, estabelecendo assim um efeito de verdade bastante específico. Nessa direção, Silva (2016, p. 132) afirma que "[...] o discurso ecológico tem como característica a de ser um discurso universalizante, isto é, funciona frequentemente com o apagamento dos agentes (quem destrói a natureza?, quem deve preservar a natureza?)".

Por conta disso, a escolha aqui é de abordar essa questão a partir de outro ponto, alheio às explicações científicas: que condições de produção discursiva possibilitam a constituição de tal sentido "transparente e verdadeiro"? Essas condições permitem ainda que um discurso não somente seja formulado, mas gerencie relações entre os homens, formas de ser e de se comportar na sociedade, além de maneiras de consumir. Não se trata, entretanto, de compreender o contexto de uma forma geral, por meio da descrição de suas características (apesar de recorrermos a essas descrições como formas de interpretação).

Trata-se, nesse ponto, de esclarecer a que modelo epistemológico se filia nosso artigo: aquele da *análise indiciária*, cuja origem, segundo Ginzburg (1990), remete ao século XIX, nos estudos do russo Ivan Lermolieff (pseudônimo usado em realidade pelo italiano Giovanni Morelli). Esse estudioso, ao contrário de outros que se baseavam em características mais facilmente visíveis das obras de arte, para atribuir autorias aos quadros, buscava executar um minucioso estudo de características secundárias e a princípio irrelevantes, como por exemplo, o formato do lóbulo das orelhas dos personagens presentes nas ilustrações. Esse estudo minucioso de indícios já fazia parte do cotidiano de caçadores que, por meio do exame dos rastros, eram capazes de caracterizar (ou ainda, decifrar) os aspectos de um animal que nunca haviam visto. Para Ginzburg (1990, p. 152), "[...] o que caracteriza esse

saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente”.

Assim, a partir do modo como trabalha a Análise de Discurso de Pêcheux e a Psicanálise, pretendemos buscar compreender de que modo os discursos sobre a ecologia produzem sentidos sobre a natureza e o homem.

2 O CAPITALISMO HOJE

Para tratar deste contexto, cabe retomar as articulações de Zizek (1996) acerca do modo de produção por vezes entendido como o único possível na atualidade: o capitalismo liberal. Segundo o autor, a falência do comunismo e do fascismo teria feito com que todos acreditassem que o capitalismo liberal é a forma única de organização social possível. Imutável e eterno, fim de todo o processo dialético, é assim que esse regime passa a ser entendido. Justamente devido a esse fim da história, Zizek chama a atenção para “[...] a imaginação popular [...] assombrada pelas visões do futuro ‘colapso da natureza’, da eliminação de toda a vida sobre a Terra. Parece mais fácil imaginar o ‘fim do mundo’ que uma mudança muito mais modesta no modo de produção [...]” (ZIZEK, 1996, p. 7).

Em uma conferência, Zizek conta a anedota do jornalista italiano cujo editor pediu que substituísse a palavra “capitalismo” que ele havia empregado em um artigo por “mercado”, o que indicaria uma naturalização do atual modo de produção, como o único possível. Estaria em curso atualmente uma tentativa de apagar o conceito de *ideologia*, e outros conceitos agregados que visam uma análise crítica. Sabemos que atualmente empregar o termo “ideologia” pode (não por acaso, já que se trata de algo político) chegar a soar piegas.

É nessa linha que Safatle (2008) escreve sobre uma era “pós-ideologia” e a qualifica como “[...] uma forma de afirmar que essa transparência advinda depois de uma longa noite de desconhecimento ideológico teria se transformado no próprio cerne da opacidade constitutiva de nossa realidade partilhada [...]” (SAFATLE, 2008, p. 11), ou seja, é precisamente o suposto desvelamento de toda ideologia (entendida aqui muito mais no sentido marxista de “falsa consciência”) que nos teria libertado da própria ideologia.

Entretanto, essa é uma compreensão equivocada sobre o funcionamento da ideologia e da sujeição. Isso porque ainda que o sujeito se creia livre, ele é sempre desde-já assujeitado. Aqui poderíamos recorrer a vários nomes, mas nos debruçaremos sobre dois (não correspondentes nem substituíveis, mas próximos): *ideologia* (aquela da AD, baseada na obra de Althusser, para quem o indivíduo é interpelado em sujeito para ideologia) e *Outro* (alteridade absoluta como Lacan a articula).

A sujeição que pretendemos abordar aqui se aproxima ao que Safatle (2008, p. 12) entende como “forma de vida”:

[...] um conjunto socialmente partilhado de sistemas de ordenamento e justificação da conduta nos campos do trabalho, do desejo e da linguagem. Tais sistemas não são simplesmente resultados de imposições coercitivas, mas da aceitação advinda da crença de eles operarem a partir de padrões desejados de racionalidade.

Ou seja, não se trata de uma coerção ou de uma ação voluntária de alguém mais poderoso sobre um ser menos poderoso, mas sim de um aceite que qualquer sujeito dá quando entra no social pela via do significante, isto é, quando cede ao sentido fazendo o laço social e abrindo mão de parte de sua satisfação imediata.

Esse laço social se funda sobre uma relação que o sujeito estabelece com essa alteridade absoluta e constitutiva, a partir de onde o sujeito forja não somente seu inconsciente, seu desejo (sendo que aqui sujeito, inconsciente e desejo são contemporâneos), mas também as suas “formas” de viver.

A forma de viver, por sua vez, pode ser relacionada àquilo que Althusser trata como existência material da ideologia, isto é, as

práticas que promovem em um segundo momento a construção de conceitos. Segundo Althusser (1980, p. 88-89) “[...] as suas ideias [de um sujeito] são atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais que são também definidos pelo aparelho ideológico material de que relevam as ideias desse sujeito”.

A fim de demonstrar como funciona a ideologia, Althusser toma como exemplo a ideologia cristã e se refere à necessidade lógica de existência de um Outro Sujeito (diferenciado de todos os outros sujeitos ordinários pelo S maiúsculo), Absoluto, que garanta a existência dos sujeitos, inscritos em determinadas práticas. É Deus assim que garante a existência da “multidão de sujeitos religiosos” (ALTHUSSER, 1980, p. 107). É a partir do processo de interpelação que podemos falar da existência de um sujeito ao mesmo tempo submetido e livre/autônomo.

Essa sujeição, conforme Althusser (1980) exemplifica, por diferentes aparelhos ideológicos, como a escola, a família, a igreja etc., apresenta diferentes formas. Tratar-se-ia, portanto, de diferentes modos de subjetivação a partir da relação com cada uma das modalidades de Outro Sujeito.

3 FIGURAS DO OUTRO

Para que possamos compreender o modo de subjetivação que alguns autores denominam como “pós-moderno” ou contemporâneo, ou seja, a maneira como se vive atualmente, é desejável retratar algumas das mutações do *Outro* como ficção, ou seja, como uma espécie de narrativa que enreda a subjetivação.

De acordo com Dufour (2005), o uso da categoria de *Outro* como estrutura imutável (à moda da característica omni-histórica da *ideologia*), caracterizada pela incompletude (da linguagem), não impede que se faça um trabalho ligado à sua história: ou seja, de tentativa de “[...] decliná-lo sob suas diferentes figuras [...]” (DUFOUR, 2005, p. 36).

Para explicitar do que se trata esse Outro, Dufour (2005, p. 30, grifos do autor) propõe que “[...] os sujeitos falantes, simbolizáveis como o *eu e tu*, nunca pararam de construir terceiros, os *eles* eminentes, deuses em relação aos quais eles podiam se autorizar a ser”. Esse *ele*, que o autor chama também de *grande Sujeito*, deve ser entendido, entretanto, como uma ficção na medida em que nunca existiu, a despeito de sua função de homogeneizar e unificar as dissonâncias entre os sujeitos (*eu e tu*).

Esse outro assume diversas formas, “encarnações”. O sujeito se constitui a partir desse Outro – o que é próximo ao que Freud estabelece como “trabalho cultural” (*kulturarbeit*, em alemão): “[...] cada cultura trabalha à sua maneira na formação dos sujeitos, marcando-os com uma marca específica que lhes permite enfrentar a questão jamais definitivamente organizada da origem” (DUFOUR, 2005, p. 37).

Se, conforme Lacan, o inconsciente é o discurso do Outro, podemos pensar que o inconsciente se organiza a partir de elementos que organizam também a vida social. Dufour (2005, p. 42) afirma nesse sentido que o inconsciente não se trata de

[...] recalques internalizados por um sujeito; ao contrário, é constituído como inteiramente dado a ver pelos oráculos e pelas narrativas das pitonisas (oráculos mulheres), dos rapsodos (artista popular que recitava poemas e epopeias), dos aedos (idem) e dos poetas inspirados, testemunhando os planos do Outro.

Dufour (2005) acredita que, se, antes, o sujeito era capaz de localizar uma figura de autoridade à qual se submeter, hoje, essa figura, escamoteada por uma diversidade que ainda assim não formaria qualquer autoridade encarnada, estaria em plena decadência. O que haveria no lugar seriam *semblantes de Outro*. Ou seja, não haveria mais uma grande narrativa em torno da qual todos os sujeitos se organizam.

Dentre as grandes narrativas que já vigoraram, Dufour (2005) destaca as seguintes: a religiosa monoteísta, segundo a qual todos os sujeitos estão apoiados em um Deus; a dos Estados-nações, que refere o indivíduo e a sua origem à terra e ao sangue; a da emancipação do povo trabalhador, com o corolário socialista de um mundo sem classes. Entretanto, de certa forma, todas essas

narrativas se encontrariam enfraquecidas.

Diante da “vacância” desse lugar, a natureza se mostra um forte candidato a Outro. Segundo o Dufour (2005, p. 70), “[...] tendo os grandes totens históricos desabado, é de algum modo a geografia que retorna [...]”, na figura da grande terra mãe. Coloca, ainda, como testemunha dessa tentativa de exegese, as previsões apocalípticas que acompanham as discussões acerca da ecologia.

4 O DISCURSO ECOLÓGICO/APOCALÍPTICO E SEU SUJEITO

Para verticalizarmos nossa análise, retomamos aqui a metonímia estabelecida na obra de Dufour (2005): Deus, terra e sangue, proletariados do mundo unidos, Natureza. Figuras que em diferentes momentos assumem um papel correlato: balizas/orientadores para a vida em sociedade, modos de subjetivação e de relação entre sujeitos etc.

Nesse sentido, é interessante notar os rastros de deslocamentos de sentidos quando tomamos a produção discursiva sobre a ecologia e os efeitos da ação do homem sobre a natureza:



Figura 1: Imagem de campanha publicitária do Ministério do Turismo no Facebook em 14 de fevereiro de 2015.

Fonte: Fanpage do Ministério do Turismo

Chama-nos a atenção, em um primeiro momento, o uso da palavra *destino*, já que esta pode fazer apelo a uma memória discursiva (PÊCHEUX, 2010) relacionada ao destino do herói da tragédia grega, um desenlace incontornável. No entanto, ao contrário do destino inexorável fiado pelas Moiras, o destino em pauta nesse discurso é aquele do sujeito contemporâneo, senhor de sua própria história, já que cidadão e consumidor em uma democracia. Com efeito, o uso do significante *destino*, nessa peça publicitária, indicia que o *domínio do trágico* é acionado, porém de uma forma reeditada segundo a pauta da fantasia de liberdade ou do delírio de autonomia do homem moderno, em termos lacanianos.

Isso nos remete ao que é próprio do funcionamento dessa memória discursiva que “[...] não poderia ser concebida como uma esfera plana, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo do reservatório [...]” (PÊCHEUX, 2010, p. 56). Ao contrário, a memória do destino trágico é convocada na sua negação. A presença de um outro discurso, o científico, é o que possibilita que se negue, primeiramente afirmando-o, o sentido trágico da existência do homem.

Uma vez que o trágico, segundo Sarti (2015), coloca o sujeito como sempre dilacerado por forças que o ultrapassam e que determinam profundamente seu destino (descentralizando ou dividindo o sujeito por um saber que não se sabe), tal tragicidade ecológica aí evocada, para operar, tem de se filiar discursivamente à ideologia do eu autônomo (centralizado e não dividido). Isso significa dizer que se filia à fantasia social de que cabe a *você*, é de *sua* responsabilidade escolher *seu destino* para mudar o destino “[...] destruidor da natureza e devastador de recursos naturais [...]”, que alicerça por definição uma sociedade capitalista de

consumo. Tal gesto interpretativo pode ser circunscrito discursivamente pelo uso do pronome possessivo “seu” e do pronome pessoal “eu” na referida peça publicitária: não é dito “nosso destino” ou “nós cuidamos”, coletivo ou coletivizável, mas o “seu destino” e o “eu cuido”, ou seja, o de cada um individualizado, o que não se apoia em uma causa pública, coletiva, ao contrário, se apoia em e faz funcionar uma questão de “gestão do eu”, o que se coaduna com a subjetividade consumidora que é autorreferente, automeada.

5 A SOBERANIA DO CONSUMIDOR CONSCIENTE

Fontenelle (2010) nos adverte sobre isso ao pontuar que o discurso sobre a ecologia, que subscreve um discurso sobre o apocalipse ecológico, opera por produzir uma responsabilização do sujeito no campo do consumo e, com isso, formatar novos processos de subjetivação. Segundo a autora, o que se pode depreender da produção desse efeito é que problemas sociais e coletivos são transformados em problemas de *self-care*, ou seja, apoiados sobre a ideia da “soberania do consumidor” (que escolhe e *agora* é responsável pela sua escolha), os riscos sociais, ecológicos, econômicos etc., inerentes à sociedade capitalista de consumo, são traduzidos nos termos da gramática neoliberal de um “governo de si mesmo”, o que subsidia intervenções e responsabilidades individuais. Como enfatiza Fontenelle (2010, p. 219):

[...] seu objetivo é a construção de uma nova ordem política e social que promete solucionar problemas sociais através de uma revolução não contra o capitalismo, racismo, patriarcalismo e assim por diante, mas contra a maneira errada de governarmos a nós mesmos. Assim, a possibilidade de uma intervenção política e social em problemas como desemprego, alcoolismo, criminalidade etc., se altera, já que tais problemas não serão atribuídos a fatores socioestruturais, mas a categorias subjetivas.

Retomando Zizek (1996) e sua ideia de que o capitalismo representaria o fim da história, pontuamos que seria o mesmo que dizer: “Faça alguma coisa”, “seja ativo”, “participe”, se afilie, segundo Fontenelle (2010), ao “consumo responsável”, “consciente”, “sustentável”, “ético”, “racional”, “ativista”, “cidadão”, isto é, “[...] uma tirania da escolha que não deveria nos enganar, pois se trata de seu verdadeiro oposto: a ausência da escolha real quanto à estrutura fundamental da sociedade” (ZIZEK, 2008, p. 455). O indivíduo livre e autônomo é chamado a “[...] decidir, mas ao mesmo tempo recebe a mensagem de que não está em posição efetiva de decidir [...]” (ZIZEK, 2009, p. 158).

Consequentemente, a cultura do consumo passa a vender uma nova mercadoria: a redenção da culpa (FONTENELLE, 2010), ou o que podemos denotar ser uma terceirização dessa redenção, uma vez que cabe a esse consumidor optar (ou não) “[...] pela escolha das empresas das quais vai comprar em função de sua responsabilidade social, ajudando a construir uma sociedade mais sustentável e justa” (MATAR, 2009, s/p). O resultado desse arranjo em torno da crise ecológica é, segundo Fontenelle (2010, p. 220), um passar para o individual a responsabilidade de impor os limites ao capitalismo, ou seja, não há proibição social ou estrutural, as pessoas que são responsáveis por impor novas proibições a si mesmas (SALECL, 2005 apud FONTENELLE, 2010, p. 221).

Joga-se com a sujeição, desde que individualmente seja mantido o poder do indivíduo como a medida de todas as coisas (SAFATLE, 2013), ou, ainda, desde que cada um se acredite livre para tudo desejar e tudo consumir, mas somente agora, historicamente, com responsabilidade por isso (não há novidade alguma no fato de que nossa sociedade é nociva à natureza e aos recursos naturais). Em relação a isso, um terceiro traço que nos chama a atenção é o uso do imperativo “cuide”, aliado ao destino, aliança que causa também um efeito paradoxal de coexistência de sentidos de autonomia e sujeição. Efeito esse relacionado ao processo de interpelação ideológica já que, conforme escreve Althusser (1980, p. 113), “[...] o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto para que aceite (livremente) a sua sujeição, portanto, para que ‘realize sozinho’ os gestos e os atos da sua sujeição”.

É assim que Althusser tenta definir o sujeito a partir de duas acepções: a primeira relacionada ao aspecto livre da subjetividade, que pode ter iniciativas e responsabilizar-se por seus atos, e a segunda, que diz respeito a um sujeito necessariamente submetido a uma

autoridade, estando livre apenas para aceitar a sua condição de sujeição. Se a condição de sujeição é a-histórica, já que a ideologia não possui uma história própria (ao contrário das ideologias), estando sempre presente, a forma como essa sujeição se passa é determinada pelas condições de produção.

Voltando, portanto, à metonímia de figuras de Outro proposta por Dufour (2005), o que se observa, na passagem de uma a outra figura, é a diminuição da distância entre o sujeito e o Sujeito: desde a distância intransponível do homem a Deus, passando pela distância relativizada pelo poder divino investido no Rei, até a “inclinação” do Sujeito ao sujeito na modernidade (DUFOUR, 2005), que ocuparia, a partir de então, o lugar central.

Para ilustrar a possibilidade de correlação de funcionamento das diferentes narrativas, podemos citar o filme *A árvore da vida*, de Terrence Malick (2011), que sobrepõe duas narrativas míticas, ou seja, narrativas ligadas à origem e ao destino da humanidade: por meio de uma sequência de imagens, o filme conta a teoria da evolução com o nascimento da vida, seu desenvolvimento, o surgimento da linguagem, da cultura (uma espécie de segunda natureza) em paralelo a uma série de falas (enunciados) sobre a graça, o dom da vida, que vêm compor uma narrativa religiosa. De certa forma, essas duas narrativas são correlatas por apresentarem um início (Gênesis e o surgimento da vida), desenvolvimento, interdições, transgressões até a previsão de um fim (apocalipse, de um lado, e a catástrofe ecológica, de outro).

O regime característico desse período é o da democracia, cujo sujeito seria marcado por uma “autonomia jurídica” e uma “total liberdade econômica” (DUFOUR, 2005, p. 71), ao contrário do período anterior de submissão ao Sujeito. Sendo o referente comum da democracia o indivíduo *livre e autônomo*, o que era heterorreferência passa a ser autorreferência. A origem do sujeito passa a ser o próprio sujeito, o que, além de criar uma série de problemas diferentes, não deve ser naturalizado.

Se antes, como mostram as narrativas gregas da *Iliada* e *Odisséia*, o homem recorre aos oráculos para saber de que forma agir, hoje o homem recorre a si, à sua interioridade, aos seus desejos (DUFOUR, 2005). Entretanto, essas manifestações de sinais divinos sobre como se orientar não estão em total desacordo com a narrativa ecológica: as manifestações da Natureza atualmente podem ser tomadas por alguns como sinais, mensagens codificadas sobre o destino da humanidade e, o mais importante, conselhos sobre como agir.

Ainda que o Mercado, que também faz as vezes de Outro ao orientar como devem se passar as relações entre os sujeitos, convoque incessantemente o sujeito ao consumo sem que, em nenhum momento da história, tal subjetividade tenha sido submetida ao olhar ou discursos públicos sobre limites ou autocontrole (FONTENELLE, 2010), os sinais da natureza, de acordo com o discurso ecológico, alertariam para os “perigos” do consumo “inconsequente”, criando consumidores que, culpados (afinal a culpabilidade é uma moeda do sujeito no pagamento à dívida com o Outro), procuram “consumir de forma consciente”, colocando em ação a responsabilidade por impor limites ao ‘sem limites’ do capitalismo de consumo ou a auto regulação do livre Mercado.

Podemos destacar aqui mais um recorte:

O que é o consumo consciente?

A humanidade já consome 30% mais recursos naturais do que a capacidade de renovação da Terra. Se os *padrões de consumo e produção* se mantiverem no atual patamar, em menos de 50 anos serão necessários dois planetas Terra para atender nossas necessidades de água, energia e alimentos. Não é preciso dizer que esta situação certamente ameaçará a vida no planeta, inclusive da própria humanidade. A melhor maneira de mudar isso é a partir das *escolhas de consumo*.

(MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 201-, grifos nossos).

Assim como não haveria saída ao modo de produção atual, como vimos a partir de Zizek (1996), o que se observa, nos casos de “consumo consciente”, é a negação de uma via alternativa à do consumo. Nesse caso, o modo *como* se consome (ligado à *escolha* de formas diferentes de consumo) seria a única variável possível de ser manipulada, donde se extrai uma peculiaridade da nova relação do Mercado com os sujeitos: a responsabilização (e culpabilização) dos sujeitos consumidores em impor limites a si mesmos, para que, logo, se imponham limites ao capitalismo de consumo, como tratado anteriormente. Como afirma Zizek

(2004, p. 37), “[...] el hedonismo actual mezcla placer con restricción. [...] la cosa misma que causa los daños debe ser ya su remedio”¹. Em outras palavras, Zizek apresenta: consome-se chocolate, como laxante; consome-se café, descafeinado; consomem-se molhos, sem a substância oleosa, consome-se cerveja, sem álcool... metonimicamente e, seguindo a linha exposta por Fontenelle (2010), consomem-se produtos ecológicos ou sustentáveis, sem a substância nociva à Natureza. Segundo Zizek (2004), consome-se toda uma variação de produtos amputados de suas substâncias, e compõe-se toda uma realidade amputada de sua substância, ou seja, todo um problema socioestrutural transfigura-se em vigília do bem-estar, questão de *self care* e escolhas conscientes de consumo.

Así como el café descafeinado tiene el aroma y el gusto del café verdadero, pero sin serlo, la realidad virtual es vivida como una realidad sin ser una realidad [...] todo está permitido, se puede disfrutar de todo, pero amputado de la sustancia que lo vuelve peligroso (ZIZEK, 2004, p. 36)².

Aqui, o foco dado ao *consumo* em detrimento à *produção* pode ser entendido a partir da lógica da autonomia própria à contemporaneidade, bem como ao que há de imutável do ponto de vista dos modos de produção. A tensão entre manutenção e ruptura se coloca exclusivamente no âmbito do consumo, já que o Mercado somente poderia ser regulado pela mão invisível da oferta e procura.

Por outro lado, os efeitos do modo de produção (a devastação irrefreada da natureza e esgotamento de recursos naturais) funcionam como ameaça e, ao mesmo tempo, combustível ao Mercado, já que cria concorrência: é preciso consumir as marcas que estão em “paz e harmonia” com meio ambiente.

O consumidor consciente sabe que pode ser um agente transformador da sociedade por meio do seu *ato de consumo*. [...] o consumidor consciente valoriza as iniciativas de responsabilidade socioambiental das empresas, *dando preferência às companhias* que mais se empenham na construção da sustentabilidade por meio de suas práticas cotidianas (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 201-, grifos nossos).

Destaquemos daqui uma paráfrase: *É preciso consumir*. Afinal, vende-se mais porque polui menos ou polui menos porque se vende mais?

Aqui, portanto, entra em questão o consumo como uma das características do contexto atual, que, ao contrário do que se imagina, apresenta uma complexidade que ultrapassa a simples queda da bolsa de 29 e, a partir de então, a crescente produção *just in time*. Segundo Harvey (1992), o crescimento do mercado em massa (em contraposição ao mercado de elite) aumentou a produção não somente de objetos materiais (como roupas, objetos de decoração etc.), mas também de estilos de vida e recreações. O autor aponta ainda a outra mudança, a passagem do *consumo de bens* para o *consumo de serviços*. A consequência é a eliminação do limite anterior (relacionado aos objetos e bens de consumo) no aspecto ilimitado dos estilos de vida e prestações de serviço.

É aqui que podemos localizar a eficiência de um discurso que aparentemente propõe a redução do consumo, ao mesmo tempo em que, por meio de um *marketing*, estabelece um estilo de vida a ser seguido, como uma reocupação do lugar que ocupavam os objetos já não mais tão desejáveis diante dos malefícios que causam ao meio ambiente. O que se consome aqui é o estilo de vida ecológico. Diante disso, o apelo publicitário de muitas empresas se faz justamente por meio do seu compromisso com o meio ambiente, com a redução da poluição e a consequência direta dessa política é o contraditório aumento do consumo de seus produtos.

6 CONSUMO, DISCURSO E IDENTIDADE

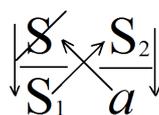
Segundo Sarti e Tfouni (2013, p. 268), a partir da segunda metade do século XX, “[...] aspectos imaginários que compunham a

¹ “[...] o hedonismo atual mescla prazer com restrição. [...] a coisa mesma que causa danos deve ser seu remédio” (tradução nossa).

² “Assim como o café descafeinado tem o aroma e o gosto do café verdadeiro, mas sem sê-lo, a realidade virtual é vivida como uma realidade sem ser uma realidade. [...] tudo é permitido, se pode desfrutar de tudo, mas amputado da substância que o torna perigoso” (tradução nossa).

identidade dos sujeitos passam a ser reificados [...]”. Com isso, *slogans* e outras peças discursivas que corporificam a publicidade passam a ter como protagonista, não o produto em sua utilidade, mas aspectos para a construção de identidades particulares de valor compartilhável culturalmente, ou seja, estilos identitários que possam ser construídos, lidos e reconhecidos intersubjetivamente “[...] numa espécie de livre concurso ou liquidação de sinais particulares” (SARTI; TFOUNI, 2013, p. 269). O registro de insaciedade que aí se instala (por se tratar da construção do continente imaginário do eu), em contraposição ao da saciedade inerente à utilidade dos produtos, é intrínseco ao que articula Lacan em sua proposta do discurso do capitalista, uma vez que essa nova estratégia publicitária, segundo Dufour (2009), operacionaliza a estetização da economia libidinal, do desejo, no consumo.

Esse discurso, o quinto discurso proposto por Lacan, justamente se caracteriza pela ausência de interdições, que podiam ser observadas pelas barras e pela obrigatoriedade de um movimento em discursos anteriores. Se os outros quatro discursos apresentam operações impossíveis, barras de recalque e impossibilidade de passagens entre diferentes posições, no discurso capitalista, essas interdições são suspensas, fazendo com que a circularidade entre os lugares seja completa:



Além disso, é interessante notar que o discurso do capitalista seria um discurso do mestre renovado pela Ciência, pois, segundo Sarti e Tfouni (2013), ao contrário do discurso do mestre que sempre articula uma perda, um impossível de ser acessado pelo escravo (*a*) – do desejo do mestre sempre resta um mistério de como preenchê-lo pelo escravo –, no discurso do capitalista, essa perda (*a*) “[...] se conta, se contabiliza, se totaliza [...]” (LACAN, 1992, p. 169) sob a forma da mais-valia. Logo, segundo as autoras, desde que essa forma de saber sobre o que o mestre quer tenha validade universal sem pontos cegos (incidência da ciência sobre o mestre), a perda (*a*) é convertida em um objeto acessível a todos os sujeitos (SOUZA, 2003; CHEMAMA, 1997), segundo o saber próprio às leis do Mercado.

Isso, segundo Lacan (1969-70/1992), nos mostra que a pretensa liberação nada mais efetuou do que uma troca de senhor. Conforme Lacan (2008, p. 19): “Desde o momento em que o mercado define como mercadoria um objeto qualquer do trabalho humano, esse objeto carrega em si algo da mais-valia”. Como Sarti e Tfouni (2013) afirmam, não há reconhecimento dessa mediação significativa do saber do mestre capitalista, e tudo se passa como se toda mercadoria disposta ao consumo comportasse o valor a-mais de gozo, sem perdas. Bastaria aí consumir para que o desejo de completude, o desejo de dizer “Eu sou!” sem irrupção de falhas se sustente (em si e no Mercado simultaneamente). Entretanto, sempre ao consumirmos nos deparamos com um “não é isso” (VANIER, 2002) e com a frustração que a palavra, a mediação significativa supõe e, sob a ilusão de uma direção autônoma e consciente, passamos para o próximo, sempre mais “a minha cara”, sempre mais legal, melhor, ou, no caso aqui, mais “sustentável”, “ético”, “responsável”, “ecológico”, “cidadão” etc... o que conduz o sujeito a se perder “[...] nas maquinações do sistema de linguagem, no labirinto dos sistemas de referência que lhe dá o estatuto cultural [...]” (LACAN, 1986, p. 63), sem alternativas socioestruturais reais em “[...] una revolución sin revolución”³ (ZIZEK, 2004, p. 36).

Daí porque, a partir do funcionamento do discurso capitalista, é sempre possível tamponar as rupturas que se instalam, fazendo-as funcionar a partir dessa lógica de sustentação de um novo mestre, o Mercado, cujas coordenadas lógicas subsidiam uma sociedade do pensamento que escamoteia aquilo que a determina e produz seu sujeito: aquele que se faz por si e de si mesmo (SARTI; TFOUNI, 2013) e, com isso, tem de se haver com uma Natureza à beira de um colapso (ou de uma vingança?).

³ “[...] uma revolução sem revolução” (tradução nossa).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Dufour (2005, p. 70),

[...] a grande força da narrativa ecológica é a predição apocalíptica que ela traz consigo. Ela se tornou muito mais digna de crédito que as velhas profecias apocalípticas religiosas, repisadas há milênios. Essa narrativa se vê, pois, suscetível de captar as massas prontas a verdadeiramente ter medo – e compreender-se.

Essa narrativa, pelo seu caráter trágico (não se saberia exatamente as consequências dos atos humanos, por isso seria preciso se prevenir para o pior), acaba por ocupar um lugar central. O apocalipse como horizonte à espreita é o protagonista da narrativa ecológica. Algumas questões podem nos guiar para pensar a substituição das narrativas: as novas formas de consumir (pensando verde) nos dariam tanto mais poder de "barganha" quanto a confissão a um padre ou o batismo etc.? A catástrofe esperada é tão (ou mais?) caprichosa quanto os cavaleiros do apocalipse? Para ilustrar o caráter impiedoso, podemos citar o filme *Melancholia*, de Lars von Trier (2011), diante da tragédia "não tem para onde correr, não tem onde se esconder". Ela é caprichosa, não deixará de cumprir seu destino, que, em última instância, Freud já nos advertiu, é a morte. As catástrofes da natureza, como tsunamis, terremotos, mortes, extinção de espécies, sempre estiveram presentes; nada que desresponsabilize os cidadãos dos rituais dos três "Rs" (reciclar, reduzir e reaproveitar). Zizek (2004) nos lembra que é também dessas catástrofes que o homem extrai lucro: afinal, o petróleo nada mais é que o depósito de animais e vegetais mortos no fundo dos oceanos e lagos durante milhões de anos.

Entretanto, segundo Dufour (2005), o divórcio entre Homem e Natureza ocorreu há muito tempo. É por isso que uma catástrofe ecológica nunca pode ser separada do político, ou podemos entender o furacão de Nova Orleans somente como um acontecimento lastimável? A natureza, quando ligada aos homens, nunca pode ser separada disso que o homem criou como uma segunda natureza: a cultura.

É preciso que a defesa à Natureza seja, acima de tudo, rentável, ou, no mínimo, organize a culpabilidade (característica do sujeito moderno) diante da sua exploração e garanta um fiador a mais no campo do consumo para que o sujeito possa enredar, mesmo que precariamente, um "Eu sou".

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

CHEMAMA, R. Um sujeito para o objeto. In: GOLDENBERG, R. (Org.). *Goza!:* capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Alqama, 1997. p. 3-39.

DUFOUR, D-R. *A arte de reduzir cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUFOUR, D-R. *Divino mercado: a revolução cultural liberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2009.

FONTENELLE, I. A. O fetiche do eu autônomo: consumo responsável, excesso e redenção como mercadoria. *Psicologia & sociedade*, Belo Horizonte, v.22n n.2, p. 215-224, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/02.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 143-180.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança social*. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

LACAN, J. *O seminário, Livro 16, De um Outro ao outro* (1968-69). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. *O seminário, Livro 17, O avesso da psicanálise* (1969-70). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. *O seminário, Livro 1, Os escritos técnicos de Freud* (1953-54). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

MATAR, H. *O peso da ação social das empresas na visão do consumidor*. Disponível em: <<http://www.akatu.org.br/Temas/Consumo-Consciente/Posts/O-peso-da-acao-social-das-empresas-na-visao-do-consumidor>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Disponível em: <<https://www.facebook.com/MinisteriodoTurismo/photos/pb.191335504231236.-2207520000.1436798019./930673483630764/?type=3&theater>>. Acesso em 13 de jul. 2015.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. [et al.]. *Papel da memória*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 49-57.

SAFATLE, V. *A esquerda que não teme dizer seu nome*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____. *Cinismo e falência da crítica*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SALECL, R. *Sobre a felicidade: ansiedade e consumo na era do hipercapitalismo*. São Paulo: Alameda, 2005.

SARTI, M. M. O destino trágico do sujeito face à medicalização e à capitalização de sua negatividade. In: BARROS, R. C. B.; MASINI, L. (Org.). *Sociedade e medicalização*. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 53-69.

SARTI, M. M.; TFOUNI, L. V. Por uma língua-objeto: o avesso do gozo na cultura de consumo. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 267-282, dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982013000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2015.

SILVA, T. D. da. A linguagem e a questão ambiental – representações políticas, cidadania e produção social. *Entremeios* [Revista de Estudos do Discurso Pouso Alegre (MG), v. 12, p. 129-142, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br/published/321.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

SOUZA, A. *Os discursos na psicanálise*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

VANIER, Alain. O sintoma social. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 205-217, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982002000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2015.

ZIZEK, S. *Lacrimae Rerumi: ensaios sobre cinema moderno*. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. *A visão em paralaxe*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *El Homo Sacer* como objeto del discurso de la univesidad. In: ZARKA, C. Y. *Jacques Lacan: psicoanálisis y politica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004. p. 33-50.

_____. Introdução: o espectro da ideologia. In: _____. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 7-38.

Recebido em 07/07/2016. Aceito em 11/11/2016.

A DIETÉTICA COMO PRÁTICA DO DISCURSO SOBRE A LONGEVIDADE

LA DIETÉTICA COMO PRÁCTICA DE EXPRESIÓN EN LA LONGEVIDAD

DIETETICS AS A PRACTICE ON THE LONGEVITY DISCOURSE

Adéli Bortolon Bazza*

Daniela Polla**

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: A partir de uma série enunciativa composta de textos veiculados na mídia, propõe-se, neste artigo, analisar algumas práticas que constituem o discurso da longevidade. Essa temática está relacionada aos saberes produzidos sobre/para/por idosos atualmente. Tal interesse se justifica pelo aumento da população idosa e de sua relevância social no país, consequentemente, pela intensificação dos discursos a seu respeito. Baseado nos pressupostos de Michel Foucault, foram mobilizados os conceitos de discurso, subjetivação, práticas discursivas, cuidado de si e dietética. A análise dos enunciados demonstrou que, paralelamente à prática médica clínica, a dietética funciona como uma estratégia do cuidado de si no discurso sobre a longevidade e, como parte de um processo de subjetivação, os indivíduos sofrem coerção a adotá-la.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Longevidade. Cuidado de si. Dietética.

RESUMEN: A partir de una serie expositiva compuesta de textos difundidos en los medios de comunicación, se propone en este artículo, analizar algunas prácticas que constituyen el discurso de la longevidad. Este tema está relacionado con el conocimiento producido sobre / para / por el ahora anciano. Tal interés se justifica por el aumento de la población anciana y su relevancia social en el país, por lo tanto, la intensificación de los discursos sobre ella. Con base en los supuestos de Michel Foucault, utilizamos los conceptos de discurso, la subjetificación, las prácticas discursivas, el autocuidado y la dietética. El análisis de los enunciados mostró que, además de la práctica médica clínica, la dieta funciona como una estrategia de auto-cuidado en el discurso sobre la longevidad y, como parte de un proceso subjetivo, las personas se ven obligadas a adoptarlas.

PALABRAS CLAVE: El discurso,. La longevidad. El cuidado de uno mismo. La dietética.

ABSTRACT: In this article we propose the analysis of some practices that constitute the discourse on life expectancy from an enunciative series composed of articles published in the media. This theme is related to the knowledge produced about/for/by the elderly nowadays. Such interest is justified by the increase in the elderly population, as well as their social relevance in the country,

* Doutora em Letras pela UEM-PR. Professora do Departamento de Língua Portuguesa da UEM. E-mail: abbazza2@uem.br.

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM-PR. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação- UEM. E-mail: dpolla2@uem.br.

which intensifies the production of discourses about them. Based on Michel Foucault's assumptions, we applied the concepts of discourse, subjectification, discursive practices, self-care and dietetics. The statements' analysis showed that, in addition to being a clinical medical practice, dieting also operates as a self-care strategy in discourses about life expectancy and, as it is a part of a subjectification process, all individuals are coerced to embrace it.

KEYWORDS: Discourse. Life expectancy. Self-care. Dietetics.

1 INTRODUÇÃO

A população idosa vem aumentando em diversas regiões do mundo. Fenômeno mais antigo na Europa, o chamado envelhecimento da população também foi constatado no Brasil por dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010). De acordo com a pesquisa realizada pelo IBGE, houve um aumento da população com 65 anos ou mais, que era de 4,8% em 1991, passou a 5,9% em 2000, e chegou a 7,4% em 2010. Por estimativas, previu-se que o crescimento dessa faixa da população será gradual e atingirá 58,4 milhões (26,7% do total) em 2060.

Esse aumento da quantidade de idosos torna-os objeto de interesse para diversos setores da sociedade. Devido a isso, desenvolvem-se leis, produtos, serviços, um ramo da medicina, medicamentos voltados especificamente para esse público. E juntamente com a emergência desses bens, produtos e serviços, desenvolvem-se também saberes sobre o idoso.

Alguns fatores estão relacionados a essa mudança no perfil da população, entre eles a redução da taxa de natalidade, consequência da sociedade considerada moderna, na qual as pessoas trabalham muito e têm menos filhos. Além disso, têm grande destaque nesse processo os avanços da medicina e da farmacologia, que possibilitaram uma maior longevidade à população.

A temática da longevidade vem sendo recorrente em reportagens, notícias, programas de televisão, entre outros textos da mídia. A valorização da vida longa e a recorrência desse discurso funcionam como uma forma de definir um tipo esperado de idoso e, para isso, são determinadas também práticas que levam o sujeito a essa condição. Tal reconfiguração de subjetividades tem sido objeto de discussões acadêmicas, como em Polla (2013) e Bazza (2016). Dentro desse processo mais amplo de subjetivação e a partir de uma perspectiva discursiva, baseada nos pressupostos de Michel Foucault, propõe-se, neste artigo, analisar algumas práticas que constituem o discurso da longevidade. Supõe-se que, paralelamente à medicação, a dietética funcione como estratégia de manutenção do discurso, da subjetivação e do cuidado do sujeito consigo mesmo.

No esteio da proposta foucaultiana, procurou-se, em meio à dispersão de acontecimentos, compor séries de enunciados e buscar neles as regularidades. A série a ser analisada é composta de enunciados da mídia que tenham a longevidade como temática principal. Para tanto, serão abordados os pressupostos teórico-metodológicos da proposta foucaultiana, tais como discurso, enunciado, subjetivação, cuidado de si, dietética. Por fim, procede-se o movimento descritivo-interpretativo de textos da mídia, a saber: uma reportagem publicada no *siteda* revista *Alfa* e uma capa da revista *Época*, ambas as materialidades abordando a regularidade do funcionamento da dietética e dos cuidados de si quando se trata do tema da longevidade.

2 A DIETÉTICA COMO PRÁTICA DISCURSIVA

Este trabalho tem como base teórico-metodológica a Análise do Discurso de linha francesa, particularmente aquela preconizada por Michel Foucault. Tido como historiador por uns, filósofo por outros, o arcabouço teórico-metodológico cunhado a partir da obra desse autor tem sido cada vez mais mobilizado para trabalhos com viés discursivo. Assim, apesar dele nunca ter aceitado que o enquadrassem, e nem ter deixado um método específico, sua obra é utilizada por estudantes e pesquisadores em Análise do Discurso como “[...] uma espécie de ‘caixa de ferramentas’ usadas para quebrar as palavras, extraindo delas o que elas dizem, e quebrar as coisas, pondo à mostra suas visibilidades.” (PEY; BACCA; SÁ, 2004, p. 20).

Importa destacar que, nesta linha de pesquisa, não há descrição de vocabulário, nem a descrição de experiências, não se vai aquém nem além. Fica-se no nível do discurso. Foucault(2009a, p. 55) afirma que

[...] gostaria de mostrar que os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras [...]; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar [...] que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.

As regras a que o autor se refere são as práticas discursivas, responsáveis por definir o regime dos objetos e formar os objetos de que falam. Dessa forma, considera-se que a emergência de um idoso que viva bastante está calcada em práticas que definem como se chegar à longevidade. Veyne (1998, p. 248) explica a noção: “prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas”. Essas práticas inscrevem-se na língua, na medida em que podem ser analisadas a partir de uma materialidade linguística, mas podem se constituir em outras materialidades, como os gestos, as cores, o som etc.

Há um conceito-chave para as análises que se baseiam em Michel Foucault: enunciado. Para esse autor, enunciado é muito mais do que a coisa dita, uma formulação, uma sequência linguística, enunciado é uma função de existência. Assim,

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim, um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação. (FOUCAULT, 2009a, p. 98)

Nessa medida, tem-se um enunciado quando se puder descrever a função enunciativa, que compreende as características: referencial, posição-sujeito, campo associado e existência material. Cabe, portanto, descrever brevemente os quatro princípios da função enunciativa. Inicialmente, para Foucault (2009a, p. 103), o enunciado está ligado a um referencial, que

[...] forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisa e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade.

Como segundo elemento da função enunciativa, o autor não fala em sujeito, mas em uma posição-sujeito. Não há um sujeito específico, mas uma posição vazia, que pode ser ocupada por vários enunciadore. Dessa forma, procura-se “[...] determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo” para ser sujeito de determinado enunciado. (FOUCAULT, 2009a, p. 108). O terceiro elemento da função enunciativa é o campo associado. A compreensão discursiva é de que “[...] não há enunciado que não suponha outros: não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis.”(FOUCAULT, 2009a, p. 112). O campo associado compreende, portanto, a teia de relações discursivas em que um enunciado se inscreve. Como último elemento da função enunciativa, o enunciado precisa ter uma existência material. Ele precisa de uma superfície, um suporte, um lugar e uma data. Quando essa materialidade se altera, o próprio enunciado também se modifica (FOUCAULT, 2009a).

Ao ser tomado como objeto de análise, o discurso da longevidade se organiza a partir de uma função enunciativa, que propõe um referencial: o alongamento da vida; uma posição-sujeito a ser ocupada por pessoas que possam adotar as práticas necessárias para que a vida realmente seja estendida; um campo associado em que se constrói a relação com outros enunciados que tratam do idoso, da expectativa de vida em diversos lugares e em diversos momentos históricos; e também articula uma superfície em que isso se materializa: nesse caso, reportagens de revistas contemporâneas.

Nos enunciados manifestam-se as práticas discursivas. Dessa forma, as coisas passam a ter existência apenas a partir do momento em que se tornam objeto de um discurso. Descrever um enunciado implica, então,

[...] determinar em que condições alguma coisa pôde se tornar objeto para um conhecimento possível, como ela pôde ser problematizada como objeto a ser conhecido, a que procedimento de recorte ela pôde ser submetida, que parte dela própria foi considerada pertinente. Trata-se, portanto, de determinar seu modo de objetivação, que tampouco é o mesmo de acordo com o tipo de saber em pauta. (FOUCAULT, 2006, p. 235)

Nesse sentido, quando se fala de algo, é porque as práticas e as regras a que ele obedece já tornaram-no objeto do discurso, em um momento histórico específico e perante condições restritas. “As práticas constituem [...] a realidade social de maneiras complexas e emaranhadas: elas são tanto os objetos de conhecimento [...] quanto os sujeitos conhecidos.” (OKSALA, 2011, p. 21). Assim, um “objeto natural” só se torna objeto para uma dada prática que o objetiva, por isso a prática vem em primeiro lugar. “Cada prática, tal como o conjunto da história a faz ser, engendra o objeto que lhe corresponde [...]. As coisas, os objetos não são senão correlatos das práticas.” (VEYNE, 1998, p. 256). Em relação à velhice, as práticas de conservação da vida culminaram por criar não só o discurso da longevidade, mas instituíram a posição-sujeito longeva, especialmente para os idosos.

Em uma análise discursiva, depois de considerada a prática discursiva e verificados os enunciados, realiza-se a análise enunciativa, a qual deve livrar-se da imagem do retorno, para descrever os enunciados não como a totalidade das significações ou em relação à interioridade de uma intenção, mas como

[...] um conjunto de enunciados para aí reencontrar não o momento ou a marca de origem, mas sim as formas específicas de um acúmulo, não é certamente revelar uma interpretação, descobrir um fundamento, liberar atos constituintes; não é, tampouco, decidir sobre uma racionalidade ou percorrer uma teleologia. É estabelecer o que eu chamaria, de bom grado, uma positividade. Analisar uma formação discursiva é, pois, tratar um conjunto de performances verbais, no nível dos enunciados e da forma de positivities que as caracteriza; ou, mais sucintamente, é definir o tipo de positividade de um discurso. (FOUCAULT, 2009a, p. 141-142)

Descrever a positividade de um discurso diz respeito não a analisar a formação discursiva em si, mas sim adar conta de seus quatro domínios, de seus elementos comuns. Nas palavras de Michel Foucault (2008, p. 107), a descrição da formação discursiva deve se preocupar com o “[...] jogo de suas defasagens, seus interstícios, suas distâncias – de qualquer forma, de suas lacunas, mais do que de suas superfícies plenas –, é isso que proporei chamar de sua *positividade*.” A positividade de um discurso lhe caracteriza a unidade através dos tempos e extrapola os limites de obras, textos ou livros. Mais particularmente, “[...] essa forma de positividade (e as condições de exercício da função enunciativa) define um campo em que, eventualmente, podem ser desenvolvidos identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos.” (FOUCAULT, 2009a, p. 144).

Cumprir destacar que Foucault, com sua análise enunciativa, não tratou de descrever disciplinas ou ciências. Esse autor debruçou-se sobre algo mais amplo: a constituição de saberes. Por saber compreende o

[...] conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar [...]. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (FOUCAULT, 2009a, p. 204)

Na constituição do discurso sobre a longevidade, estão entrelaçados diversos campos de conhecimento, como a medicina, a nutrição, a fisioterapia, a sociologia, a história. Nesse entrelaçamento, vai se delineando um saber mais específico, que determina o que é longevidade e quais práticas podem/devem ser seguidas para se alcançar a vida longeva.

Baseando-se na obra foucaultiana, não há como dissociar a constituição de saberes das relações de poder que os perpassam, ao mesmo tempo em que os constituem. Sendo assim, saber e poder se completam. De acordo com Foucault (2007, p. 27), é preciso

[...] admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas.

Nessa perspectiva, não se considera que a atividade do sujeito produziria um saber desligado do poder. Ao contrário: o poder-saber, os processos discursivos e as lutas pelo poder é que determinam os campos do conhecimento e, em última instância, possibilitam a constituição do sujeito tal qual se apresenta.

As relações de poder, em se tratando dos sujeitos idosos, foco deste trabalho, constituem-se como um biopoder. Poder que se volta para a vida, para o governo das populações. Um governo que não atua somente para

[...] formar e transformar o indivíduo pelo controle do tempo, do espaço, da atividade e pela utilização de instrumentos como a vigilância e o exame. Eles também se realizam pela regulação das populações, por um biopoder que age sobre a espécie humana, que considera o conjunto. (MACHADO, 1998, p. XXII)

De acordo com Foucault (2009b, p. 151), na biopolítica, “[...] é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação; a morte é o limite, o momento que lhe escapa.” Essa forma de governo centra-se em mecanismos, táticas e técnicas de controle do corpo geral da população. O regime das relações de poder “[...] volta-se para a população através de mecanismos reguladores que visam a estabelecer e manter o equilíbrio dessa população, de forma que a vida seja otimizada. Enquanto a disciplina é centrada no corpo [...] o biopoder foca a vida.” (LACHI; NAVARRO, 2012, p. 33). No caso dos idosos, isso se torna mais visível pelo fato de, em tese, a velhice ser a fase do declínio da saúde e da preparação para a morte. Sendo assim, torna-se importante gerir o corpo idoso de modo a retardar, senão a morte, ao menos o declínio físico.

A partir da descrição da biopolítica, com a publicação do segundo e terceiro volumes da *História da Sexualidade* (1998, 2005), Foucault volta-se ao exame das tecnologias do eu, das relações consigo mesmo, da subjetivação, concebida como “[...] todos aqueles procedimentos destinados a constituir subjetividades, verdades do e sobre o sujeito, nos mais diferentes espaços, práticas e discursos, e sempre articulados a relações de poder” (FISCHER, 2012, p. 46). Essas técnicas de si são procedimentos, formas de governo de si e dos outros. O conjunto delas “[...] propõe não só o ‘conhecer-se’, mas também o governar-se: autodecifrar-se, confessar-se ao outro, examinar-se, sacrificar-se.” (GREGOLIN, 2007, p. 48-49). Tais práticas tornam-se instrumentos de uma arte de existência, com vistas a um determinado fim, que pode, entre outros, ser o de otimizar a vida e adiar seu declínio. Nesse caso, podem se constituir como elementos possibilitadores da longevidade.

Em seu livro *História da Sexualidade III* (2005), Foucault volta-se a textos do período clássico grego, com o objetivo de descrever práticas que orientavam a vida dos indivíduos naquela sociedade. O autor vai aos gregos como uma forma de entender a atualidade, guiado pela hipótese de que tais práticas possam guardar uma permanência e orientar também a constituição dos sujeitos modernos.

Foucault (2005, p. 46) faz uma problematização social e moral das práticas do cuidado de si e constata, nos textos dos primeiros séculos, que

[...] a insistência sobre a atenção que convém ter para consigo mesmo; é a modalidade, a amplitude, a permanência, a exatidão da vigilância que é solicitada; é a inquietação com todos os distúrbios do corpo e da alma que é preciso evitar por meio de um regime austero; é a importância de se respeitar a si mesmo.

Tais ações ultrapassam o simples objetivo de determinar o proibido ou o permitido, mas ocasionam uma intensificação da relação consigo, por meio da qual o indivíduo se constitui enquanto sujeito de seus atos.

A cultura de si é um tema que abarca a todos e deve ser seguido por toda a vida. Além disso, essa atenção não pode ser difusa, pois implica um trabalho constante do sujeito. Foucault (2005, p. 50) afirma que

[...] ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber.

Por ser desenvolvido na vida privada e não ser visível, o trabalho sobre si poderia gerar a impressão de que se tratava de um tempo vazio. Foucault, porém, descreve inúmeras práticas desse cuidado consigo, e entre elas estão: o cuidado com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação ponderada das necessidades. O autor constatou que o cuidado de si se desenvolve em uma correlação estreita com o pensamento e a prática médica. No caso dos gregos, isso implicou no aumento do cuidado médico e da atenção dada ao corpo. A medicina produziu saberes sobre o corpo a partir de uma dietética que definia “[...] uma maneira de viver, um modo de relação refletida consigo, com o próprio corpo, com o alimento, com o sono, com as diferentes atividades e com o meio.” (FOUCAULT, 2005, p. 106). A dietética funcionou, portanto, como uma prática social e discursiva que constituía o sujeito moral da cultura clássica. Além disso, guarda um efeito de atualidade, pois atua na constituição do sujeito contemporâneo.

Em relação à sua observação de textos gregos e romanos, Foucault constata uma intensa discussão sobre o que se devia comer ou não em cada época ou situação. O autor afirma que “[...] o cuidado principal dessa reflexão era definir o uso dos prazeres – suas condições favoráveis, sua prática útil e sua refração necessária – em função de uma certa maneira de ocupar-se do próprio corpo.” (FOUCAULT, 1998, p. 89). Existia uma dieta própria aos doentes, a qual não era indicada para as pessoas que estavam bem de saúde. O autor relaciona a gênese da dietética ao momento em que os homens abandonam a vida ruda e começam a cuidar das doenças. Dessa forma, ela se configura “[...] como uma espécie de medicina para os tempos de lassidão; ela era destinada às existências mal conduzidas e que buscam prolongar-se.” (FOUCAULT, 1998, p. 92).

Mas o significado da dietética ampliou-se e passou a se projetar nas vidas daqueles que, estando sadios, organizavam suas ações de modo a adaptar seu organismo às condições e, dessa forma, poupá-lo. Dessa perspectiva, Foucault (1998, p. 93) afirma que

[...] a própria ‘dieta’, o regime, é uma categoria fundamental através da qual pode-se pensar a conduta humana; ela caracteriza a maneira pela qual se conduz a própria existência, e permite fixar um conjunto de regras para a conduta: um modo de problematização do comportamento que se faz em função de uma natureza que é preciso preservar e à qual convém conformar-se. O regime é toda uma arte de viver.

Como parte dessa arte de viver, o regime problematiza uma relação do sujeito com seu corpo e desenvolve um modo de vida em função do cuidado com o corpo. Contudo, a função da dietética na constituição dos sujeitos excede o limite do corpo e desvela uma ética para a existência, entre outras coisas porque “[...] o regime tem que estabelecer uma medida [...] é útil ‘o que está na justa medida.’” (FOUCAULT, 1998, p. 94). Desse modo, seguir um regime impinge ao sujeito uma ponderação acerca de medidas e pontos de equilíbrio que, como prática, podem extrapolar essa situação imediata e ser aplicada a outras situações do cotidiano. Segundo Foucault (1998, p. 98), “[...] a prática do regime enquanto arte de viver é bem outra coisa do que um conjunto de precauções destinadas a evitar as doenças ou terminar de curá-las. É toda uma maneira de se constituir como um sujeito que tem por seu corpo o cuidado justo, necessário e suficiente.” Esse ponto de equilíbrio muitas vezes é associado à longevidade. Por isso, a busca por uma dietética e por práticas de cuidado de si que visem a uma justa medida é recorrente na formação do discurso sobre a velhice e a longevidade.

Dessa forma, a dietética se constitui como uma arte estratégica, uma técnica do sujeito sobre si, porque lhe permite conduzir seu corpo de forma refletida, de acordo com as circunstâncias. Assim, a patologia pode ser associada à falta de economia, na medida em que ocorreria em sujeitos que não fizeram certa “economia” do uso dos prazeres para evitar “consequências danosas” ao próprio organismo. Nesse sentido, o exagero prejudica, ao passo que certo equilíbrio beneficia, sobretudo o equilíbrio por meio da técnica da “temperança” (FOUCAULT, 2005).

Em termos foucaultianos, o discurso sobre a longevidade funciona como um elemento que define uma ordem do discurso, posto que inclui uns enquanto exclui outros e, portanto, leva-os a buscarem uma adequação. Essa inclusão pode acontecer se o sujeito, nesse caso o idoso, adotar práticas de cuidado de si que sejam constituintes do discurso da longevidade. Na sequência será analisada uma série enunciativa composta de textos que circularam na mídia, com o intuito de descrever as práticas que compõem esse discurso.

3 DIETÉTICA E LONGEVIDADE EM TEXTOS MIDIÁTICOS

Apesar de Foucault analisar, na *História da Sexualidade II* (1998), textos gregos e romanos da época clássica, conceitos como a dietética podem perfeitamente ser percebidos nos discursos atuais. Especialmente em preocupações contemporâneas objetivadas nos discursos. Um exemplo disso é o caso das sequências enunciativas acerca da longevidade que constituem a série enunciativa a ser analisada. Tendo em vista que a mídia é um dos principais dispositivos que fala e faz falar sobre idosos, optou-se por recortar textos de revistas com ampla circulação nacional, abordando o suporte impresso e o digital para abarcar mais amplamente a temática da longevidade.

No site da Revista *Alfa*¹, mantido pela editora *Abril*, foi publicada, em vinte e cinco de abril de dois mil e treze, uma matéria intitulada *15 coisas que seu médico não vai te contar sobre longevidade*, a qual se mostra particularmente frutífera para a análise dos temas elencados por Michel Foucault ao apresentar a dietética. O jornalista que assina a matéria é Emiliano Urbim. Seu texto cita uma pesquisa iniciada em 1921 pelo médico Lewis Terman, na Universidade Stanford-Califórnia, que tinha como objetivo analisar um grupo de 1.500 crianças para acompanhar a evolução de sua qualidade de vida. Os resultados da pesquisa foram divulgados em 2012. Como já mencionado, muito mais do que uma dieta ou um regime, a dietética é uma arte de existência, uma forma de governar o próprio corpo. Essa afirmação está presente na matéria do site da *Alfa*, em sequências enunciativas tais como: “bons hábitos e fatores externos que são fundamentais para se chegar a uma ‘melhor idade’ digna do nome”. Essa afirmação pode ser aproximada à noção dietética de que importa ter uma vida útil e feliz no tempo que for permitido.

Além disso, o tratamento da longevidade está relacionado à “melhor idade”. A opção por essa nomenclatura divide espaço no campo associado com outras formas de nomear a fase que se vive depois dos sessenta anos: terceira idade e velhice. Principalmente a velhice está associada a memórias negativas das perdas e do declínio físico que a idade traz. A noção de terceira idade costuma ser relacionada a uma nova maneira de viver a velhice, com ênfase na atividade, nas relações sociais; mas ainda considera os aspectos negativos do envelhecimento. Já a expressão ‘melhor idade’ opera retomando apenas os aspectos positivos dessa fase, enquanto produz um apagamento das perdas que se sofre. Dessa forma, cria-se o efeito de que o exercício de uma dietética garantirá não só a longevidade, mas a velhice feliz.

Outra sequência enunciativa em que essa prática se manifesta é: “Boa parte dessas novas regras são desdobramentos de estudos que levam em conta a influência que a sua personalidade e o seu entorno podem ter na sua longevidade”. Por um lado, apresentam-se aspectos externos ao sujeito como responsáveis por garantir a vida longa; por outro, a afirmação de que a personalidade pode contribuir traz para o sujeito questões sobre as quais se acredita poder trabalhar. Ao determinar uma personalidade desejável para viver mais, estão incluídos na longevidade aqueles que têm esse comportamento, e excluídos aqueles que agem de outra forma. Passa a operar, dessa forma, a injunção sobre os indivíduos para que desenvolvam outra prática em relação a sua personalidade e possam,

¹ Para a matéria completa, vide Anexo I.

assim, assumir a posição-sujeito oferecida pelo discurso da longevidade. Essa visão retoma a ideia de que a dietética faz parte de uma arte de existência que é física e moral. Dito de outro modo, há no texto uma prescrição da arte de existência que precisasse mantida para se ter longevidade e chegar à “melhor idade”.

Nos discursos da atualidade, figura um conjunto de regras em certa medida já internalizadas pelos indivíduos como artes de “bem viver”, para ser saudável e conseguir longevidade. Isso pode ser percebido quando o texto da matéria coloca que “Os conselhos clássicos de se manter ativo, bem alimentado e tranquilo continuam valendo, claro”. Opera-se uma retomada de memória marcada pela expressão “continuam valendo”, o que indica que há um saber partilhado e já tomado como verdadeiro a respeito de práticas de longevidade. Esse saber está assentado na prática de uma alimentação saudável, de uma vida ativa e de uma tranquilidade psicológica do sujeito. Essas práticas indiciam a amplitude da dietética da qual o sujeito deve se valer para alcançar a longevidade: opera-se no campo da nutrição, do cuidado com o corpo e do cuidado com a alma.

A partir do excerto anterior, pode-se retomar a afirmação de Foucault de que a dietética envolve também questões morais, tais como a firmeza para seguir essas prescrições ou o conselho de ‘manter-se tranquilo’. Além disso, quando prescreve a manutenção da atividade, essa sequência retoma o que a dietética aborda a respeito dos exercícios e cuidados com o corpo como prática do cuidado de si. Nesse caso, a noção da busca da longevidade se constitui como regularidade no discurso acerca dos idosos. Mas também atinge outras faixas etárias, pois a prática de exercícios físicos, assim como a dietética, tem sido difundida na atualidade como algo a se seguir por toda a vida. Trata-se de uma busca pela longevidade que se inicia ainda na infância.

O texto de Emiliano Urbim apresenta outras quinze lições e dicas prescritas pelos resultados da pesquisa do grupo da Universidade Stanford. Conselhos esses que são introduzidos da seguinte maneira: “Conheça essas e outras lições nas próximas páginas. Afinal, o negócio não é só chegar a 100: é chegar bem”. Esse último período, ao afirmar que, mais do que uma vida longa, importa uma existência boa, relaciona-se ao que Foucault (1998, p. 96) defende na dietética a respeito de que não importa levar a vida o mais longe possível no tempo, “[...] mas torná-la útil e feliz nos limites que lhe foram fixados.” Há, na sequência enunciativa mobilizada, o caráter prescritivo materializado pelo verbo no imperativo mais a palavra lição. Essa construção confere efeito de verdade, bem como exerce a função de incluir/excluir típica da ordem dos discursos e, por meio disso, estabelece a coerção ao sujeito para a adoção de tal modelo de cuidado de si.

Na sequência da matéria, o autor apresenta as “15 coisas que seu médico não vai te contar sobre longevidade”. Quais sejam:

- 1 – Nunca, nunca se aposente;
- 2 – Passar fio dental faz bem para o coração;
- 3 – Otimismo faz mal para a saúde;
- 4 – Socializar é a fonte da juventude;
- 5 – Deus ajuda quem vai à igreja;
- 6 – Beba. E não precisa ser tacinha de vinho;
- 7 – Palavras cruzadas salvam vidas;
- 8 – Mulher: o negócio é imitar;
- 9 – Não fique viúvo. Você não sabe se cuidar sozinho;
- 10 – Pare de se incomodar com bobagem;
- 11 – Não confie nos seus genes;
- 12 – Não tenha amigos legais. Tenha amigos saudáveis;
- 13 – Tenha filhos – ou algo parecido, como cachorros;
- 14 – Seja bom no que você faz. Ao menos tente;
- 15 – Ser um pouco hipocondríaco vale a pena.

Assim, por meio do título da matéria e das “15 coisas”, verifica-se a separação entre o saber médico e a dietética. Isso porque a matéria aborda tópicos de que a medicina não trata, bem como permite observar que a prática médica é o cuidado do médico para com o sujeito, enquanto a dietética trata do cuidado do sujeito para com ele mesmo.

Esses conselhos permitem perceber o que Foucault (1998) afirma quando define a dietética como uma maneira de ocupar-se do próprio corpo, já que as 15 coisas, as quais – de acordo com a matéria – os médicos não contam a respeito da longevidade, prescrevem hábitos como usar fio dental, beber, ter amigos saudáveis, fazer palavras-cruzadas ou usar remédios. Ao mesmo tempo, essas orientações contemplam as questões morais também incluídas pelo autor francês na dietética: não se incomodar com bobagens, ter alguém pra cuidar, procurar ser bom no que se faz.

A dietética envolve, enfim, muitos e variados aspectos no que diz respeito aos cuidados consigo mesmo, as técnicas de si, a respeito de certa arte de existência. Isso pode ser percebido igualmente na capa da revista *Época* do dia três de julho de dois mil e dez, a qual

tem como chamada principal “Os segredos da vida longa”, sendo a linha de apoio: “Cientistas descobriram os genes da longevidade. Como isso pode nos ajudar a chegar aos 100 anos (até você, que não gosta muito de exercícios físicos e curte uma friturinha)”.



Figura 1: Capa revista Época

A parte imagética dessa capa apresenta a união de duas mãos: a de uma criança – suposta pelo tamanho – e a de um idoso – suposta pelas manchas que costumam aparecer com a idade. Considerada um enunciado, essa imagem é constitutiva da objetivação discursiva de idoso da contemporaneidade, pois metaforiza o ideal da dietética dos sujeitos idosos: envelhecer sem perder o vigor da juventude. Pode-se interpretar a junção das duas pontas da linha da vida a partir da continuidade do vigor na velhice. Enquanto em alguns enunciados a longevidade é descrita como possível somente a partir das práticas dietéticas, nesse ocorre um atravessamento da questão biológica: haveria genes que favoreceriam viver mais e a descoberta desses genes é apresentada como um dos segredos da vida longa que serão revelados na revista.

Paralelamente à questão fisiológica, percebe-se a dietética funcionando nessa capa pela retomada da “justa medida” do que é útil ao corpo. Isto porque a sequência enunciativa “até você, que não gosta muito de exercícios físicos e curte uma friturinha” aciona um domínio associado do discurso acerca dos hábitos saudáveis, do qual não fazem parte o sedentarismo e o consumo de frituras, pois a vida saudável estaria relacionada a práticas dietéticas determinadas: exercícios físicos e alimentação livre de gorduras. Contudo, opera um deslocamento nele, ao propor uma flexibilização dessas práticas. A capa de *Época* mostra que se pode chegar aos cem anos mesmo não gostando muito de exercícios e consumindo fritura, desde que na justa medida que não faça mal ao corpo. Dito de outro modo, trata-se da arte da temperança. A dietética continua manifestada, justamente porque passa de um regime radical para buscar uma justa medida que possa ser seguida a vida toda.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo trouxe, de modo geral, a partir da perspectiva foucaultiana, e mobilizando as noções de discurso, enunciado, subjetivação, cuidado de si e dietética, uma discussão acerca dos discursos midiáticos que circulam na sociedade contemporânea a respeito da longevidade. Discursos esses que funcionam enquanto parte de um processo de subjetivação dos indivíduos como uma estratégia de cuidado de si, imposta ao sujeito que envelhece.

Como o texto mostrou, a temática da longevidade vem sendo recorrente em reportagens, notícias, programas de televisão, entre outros textos da mídia, nos quais a valorização da vida longa e a recorrência desse discurso funcionam como uma forma de definir um tipo esperado de idoso. Isso determina também as práticas que levam o sujeito a essa condição.

Analisando duas reportagens – materialidades que abordam a regularidade do funcionamento da dietética e dos cuidados de si quando se trata do tema longevidade –, buscou-se uma discussão sobre a dietética como prática discursiva e uma estratégia do biopoder. Assim, constatou-se que a dieta observada por Foucault (1998) em discursos gregos e romanos do período clássico aparece também nas discursividades contemporâneas. Como demonstrado no esboço descritivo-analítico, essa dietética atual parece funcionar especialmente em discursos prescritivos a respeito da busca por viver mais, por manter o corpo jovem, ativo, saudável.

Dessa forma, percebe-se a dietética e a arte da temperança como regularidades quando se trata do tema de longevidade. Assim, a prática discursiva pode ser descrita como associando a longevidade a uma dietética, aquela dos exercícios físicos e de uma alimentação saudável, ao mesmo tempo em que é dissociada da prática médica, no sentido de que há técnicas de si não abordadas pelo saber médico que podem contribuir para a objetivação de uma longevidade.

Verifica-se, igualmente, que os cuidados de si para uma dietética da longevidade passam por cuidados físicos e também morais. Estas técnicas de si passam pela arte da temperança, no sentido de adotar técnicas na justa medida do que é útil ao corpo. Assim, atesta-se o funcionamento de uma dietética na objetivação contemporânea da longevidade.

REFERÊNCIAS

BAZZA, A. B. *Subjetivação no discurso do idoso em contexto de estudos na UNATI-UEM*. 2016. 132 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016;

FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

_____. *História da sexualidade I. A vontade de saber*. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009b.

_____. *História da sexualidade II. O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *História da sexualidade III. O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. 1968 – Sobre a arqueologia das ciências. resposta ao círculo de epistemologia. In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 82-118. (Coleção Ditos e escritos; II).

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Notícias*. Primeiros Resultados definitivos do Censo de 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=1866&t=primeiros-resultados-definitivos-censo-2010-populacao-brasil-190-755-799-pessoas>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

LACHI, P.; NAVARRO, P. O corpo moldado: corporeidade mediada e subjetivação. In: TASSO, I.; NAVARRO, P. (Org.) *Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas*. Maringá: Eduem, 2012.

MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. p. VII-XXIII.

MORAES, A. O corpo no tempo: velhos envelhecimentos. In: DEL PRIORI, M.; AMANTINO, M. (Org.) *História do corpo no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2011.

OKSALA, J. *Como ler Foucault*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PEY, M. O.; BACCA, A. M.; SÁ, R. S. *Nas pegadas de Michel Foucault: apontamentos para a pesquisa de instituições*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

REVISTA ÉPOCA. São Paulo, n. 633, 5jul. 2010.

POLLA, D. *Objetivação e subjetivação do sujeito idoso pelas lentes da mídia contemporânea*. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/def_daniela_polla.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

URBIN, E. 15 coisas que seu médico não vai te contar sobre longevidade. *Revista Alfa*. Disponível em: <<http://politicapublicaseeducacao.blogspot.com.br/2014/01/saude-15-coisas-que-seu-medico-nao-vai.html>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

VEYNE, P. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Tradução de Alda Baltar e Maria A. Kneipp. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

Recebido em 26/09/2016. Aceito em 10/12/2016.

ANEXO A - 15 COISAS QUE SEU MÉDICO NÃO VAI TE CONTAR SOBRE LONGEVIDADE

Fazer exercícios, controlar o estresse, manear no sal — estas regras você já sabe ou deveria saber, de tanto que os médicos repetem. Conheça agora ensinamentos para viver mais que não passam pelos consultórios
Por Emiliano Urbim Ilustrações Sattu19h43 25/04/2013

Alimentação balanceada, exercícios regulares, álcool sob controle, cigarro à distância, muitas horas de sono. Se tudo isso já faz parte da sua rotina, parabéns: você cumpre alguns dos pré-requisitos para viver mais. Acontece que há muitos outros: bons hábitos e fatores externos que são fundamentais para se chegar a uma “melhor idade” digna do nome.

Boa parte dessas novas regras são desdobramentos de estudos que levam em conta a influência que a sua personalidade e o seu entorno podem ter na sua longevidade. O principal deles é um estudo da Universidade Stanford, na Califórnia, iniciado pelo médico Lewis Terman em 1921. Naquele ano, ele selecionou um grupo de 1 500 crianças para acompanhá-las durante os anos seguintes. Terman faleceu em 1958, mas seus assistentes (e os assistentes deles) seguiram acompanhando todo o grupo durante décadas, na alegria e na tristeza, na riqueza e na pobreza, até que suas mortes os separassem.

Em 2012, as conclusões foram apresentadas. Os conselhos clássicos de se manter ativo, bem alimentado e tranquilo continuam valendo, claro. Mas os pesquisadores chegaram a algumas informações surpreendentes: trabalhar muito é um caminho para viver muito, otimismo de mais pode ser prejudicial e a genética não é assim tão determinante para prever seu futuro. Conheça essas e outras lições nas próximas páginas. Afinal, o negócio não é só chegar a 100: é chegar bem.

1- Nunca, nunca se aposente

Pesquisas que comparam trabalhadores e aposentados da mesma idade mostram: quem parou está pior. Claro, vai depender da sua rotina. Mas como sabemos que a poltrona é tentadora, fique esperto. Não precisa trabalhar muito, nem todo dia – ache um hobby, um curso, um compromisso regular. E, não, assistir TV não conta como hobby.

2. Passar fio dental faz bem para o coração

O que uma coisa tem a ver com a outra? Acompanhe o raciocínio: se você não passar fio dental, vai acumular placa bacteriana, que vai causar gengivite, que vai provocar a liberação de substâncias conhecidas como químicos da inflamação, que são os vilões por trás de várias doenças cardíacas. Mas se isso não for argumento suficiente pra você... poxa, gengiva inflamada, dentes em falta e mau hálito não ajudam ninguém na terceira idade.

3. Otimismo faz mal à saúde

Enxergar apenas o lado bom das coisas tem seu lado ruim. Pois é: pessoas otimistas tendem a subestimar riscos – um traço de personalidade que pode levar de ultrapassagens ousadas a longas ausências no médico. Além disso, otimismo além da conta deixa você frustrado demais com as dificuldades da vida. Ou seja: com um pé atrás, você vai mais longe.

4. Socializar é a fonte da juventude

Quanto mais velhos, menos saímos de casa. Lute contra isso: a ciência garante que conviver com outros é o gatilho de benefícios físicos e mentais que prolongam a vida.

5. Deus ajuda quem vai à igreja

Fato: quem comparece à missa, culto, centro espírita, sinagoga, terreiro etc. em geral vive mais. Dilema: religiosos vivem mais porque rezam ou rezam porque vivem mais? Os dados não permitem concluir se a saúde dos anciãos é beneficiada pela experiência ou se, na verdade, quem tem disposição para ritos religiosos são justamente os mais saudáveis. Moral da história: na dúvida, tenha fé em alguma coisa – nem que seja em Richard Dawkins.

6. Beba. E não precisa ser tacinha de vinho

Quando o assunto é álcool e longevidade, só se fala em vinho tinto. Preconceito: vinho branco, cerveja, uísque e outros fermentados e destilados também podem fazer bem. Há um índice menor de doenças cardiovasculares relacionado ao consumo diário de até duas doses – e de apenas uma para mulheres, ponto para os homens! Mas a ALFA e o Ministério da Saúde advertem: beba com moderação. Passou de duas doses, já vira problema.

7. Palavras cruzadas salvam vidas

Atividades que exercitam seu cérebro mantêm sua inteligência e prolongam sua lucidez. Opções não faltam: palavras cruzadas, xadrez, videogame, sudoku, qual-é-a-música. Detalhe: assim que estiver craque, troque de treino – seus neurônios só mantêm o frescor enfrentando novos desafios.

8. Mulher: o negócio é imitar

Elas vão mais ao médico, comem melhor, fumam menos, envolvem-se em menos acidentes e, assim, vivem mais. Então, deixe de frescura: seja mais feminino.

9. Não fique viúvo. Você não sabe se cuidar sozinho

Não bastasse haver cinco viúvas para cada viúvo no Brasil, elas ainda vivem muito mais depois de perder seus maridos do que nós após perdermos a esposa. A verdade é que, sozinhos, tendemos ao caos – o que aos 30 anos tem seu charme, mas em uma idade avançada é fatal. Então, não fique solteiro: sua saúde agradece.

10. Pare de se incomodar com bobagem

Mágoa, rancor, ressentimento: se ao ler essa lista você já recorda de vários exemplos pessoais, calma. Não é por aí. Se cultivados, esses sentimentos descambam na produção de cortisol, um hormônio que ataca seu coração, metabolismo e sistema imunológico. Diversos estudos relacionam uma alta taxa de cortisol a uma morte precoce. Portanto, aprenda a perdoar, relevar, deixar pra lá. Como dizia o guru indiano Meher Baba: Don't worry, be happy – pois é, também achava que vinha daquela música.

11. Não confie nos seus genes

“Meu avô viveu 90 anos, não preciso me preocupar.” Precisa. Uma nova pesquisa concluiu que apenas 25% da duração da nossa vida podem ser atribuídos à herança genética; os outros 75% dependem de você. Se quiser chegar aos 90 como o seu avô, descubra como ele fez para chegar lá.

12. Não tenha amigos legais. Tenha amigos saudáveis

OK, eles não são excludentes. Mas o ponto é: da mesma maneira que, para ganhar dinheiro, é melhor se cercar de ricos, e para emagrecer convém conviver com magros, para se ter saúde a receita é arranjar uma turma saudável – você melhora sem querer querendo.

13. Tenha filhos – ou algo parecido, como cachorros

Caso tenha se ofendido, por favor, volte ao item 10. Pronto. É o seguinte: possuir uma conexão com alguém mais jovem que você (filho, enteado, sobrinho, neto) é algo que te mantém interessado pelo mundo à sua volta – e mais a fim de continuar vivendo nele. E, sim, cachorro e gato também contam: além de manter você conectado, curtir um animal de estimação libera ocitocina, o hormônio benéfico liberado na convivência pais e filhos.

14. Seja bom no que você faz. Ao menos tente

Quanto menos trabalho, melhor. Esse conselho, que parece vindo do personagem Macunaíma, de Mário de Andrade, foi durante muito tempo adotado pelos especialistas em longevidade. Acreditava-se que uma vida sem esforço seria uma vida longa. Mas os médicos observaram que parece haver uma relação entre longevidade e empenho profissional. Por incrível e justo que pareça, passar décadas se dedicando e evoluindo em algo que você valoriza, ou seja, ralando muito, pode lhe valer vários anos a mais. Ao menos, garantem os especialistas, em comparação com quem passar o mesmo bocado de tempo trabalhando no que não gosta – essa sim é uma receita garantida para viver menos e pior.

15. Ser um pouco hipocondríaco vale a pena

Você vai continuar sendo considerado chato pela maioria dos amigos, mas pesquisas apontam que quem desconfia mais da própria saúde vive mais. No caso, é melhor prevenir e se remediar.

PRODUÇÃO ESCRITA COLABORATIVA: O OLHAR DE APRENDIZES DA LÍNGUA INGLESA SOBRE A ARTE

ESCRITURA COLABORATIVA:
LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES DEL IDIOMA INGLÉS EN EL ARTE

COLLABORATIVE WRITING:
THE ENGLISH LANGUAGE LEARNERS' GAZE ON ART

Shirlene Bemfica de Oliveira*

Instituto Federal de Minas Gerais | Campus Ouro Preto

RESUMO: A Arte é uma das principais maravilhas da produção humana. Ela nos envolve, diverte, seduz, surpreende, amedronta e nos faz pensar. No contexto escolar, auxilia os alunos a aprofundarem sua compreensão e criticidade sobre a humanidade e no processo de construção da identidade individual e cultural (POUGY, 2012). Esta pesquisa de sala de aula descreve os padrões léxico-gramaticais de um *corpus* escrito de aprendizes construído de forma colaborativa com base em mapas conceituais sobre Arte. A investigação foi realizada em salas de aula de um Instituto Federal com alunos do Ensino Médio Técnico e as análises com o auxílio do *Iramuteq* com foco: na produção colaborativa, na temática construída a partir das linhas de concordância do nódulo Arte e nas pressuposições usadas na construção textual. Os resultados demonstram valores linguísticos, estéticos e simbólicos que enfatizam o lado emocional, afetivo e social da Arte como uma área essencial para a humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Escrita colaborativa. Língua inglesa. *Corpus* de aprendizes. Análise lexical.

RESUMEN: El Arte es una de las principales maravillas de la producción humana. Nos rodea, divierte, seduce, sorprende, asusta y nos hace pensar. En el contexto escolar, ayuda a los estudiantes a profundizar su comprensión y la criticidad de la humanidad y en el proceso de construcción de la identidad individual y cultural (POUGY, 2012). Esta investigación en el aula, describe los patrones léxico-gramaticales de un *corpus* escrito de aprendices construido en colaboración basados en mapas conceptuales del Arte. La investigación se llevó a cabo en las aulas de un Instituto Federal con los estudiantes de la escuela secundaria técnica y análisis con la ayuda de *Iramuteq* enfocado en: la producción colaborativa, temática de las líneas de concordancia del nódulo Arte y

* Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Área de concentração: Linguística Aplicada. Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Professora de Inglês do Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Ouro Preto. E-mail: shirlene.o@ifmg.edu.br.

presuposiciones utilizadas en construcción textual. Los resultados demuestran los valores lingüísticos, estéticos y simbólicos que destacan en el lado emocional, afectivo y social del arte como un área esencial para la humanidad.

PALABRAS CLAVE: Arte. Escritura colaborativa. Idioma Inglés. *Corpus* de aprendices. Análisis léxico.

ABSTRACT: Art is one of the main wonders of human production. It involves, amuses, seduces, surprises and frightens us: It makes us think. In the scholar context, it helps students to deepen their understanding and criticism of humanity and in the process of construction of individual and cultural identity. This study, a classroom research, describes the observation of lexical-grammatical patterns of a learners' *corpus* built collaboratively based on concept maps. The investigation was conducted in a Federal Institute with Technical High School students and the analysis with the assistance of *Iramuteq*, emphasizing: the collaborative writing production, the thematic built from the concordance lines of the node Art and the assumptions used in the textual construction. The lexical choices demonstrate linguistic, aesthetic and symbolic values that emphasize the emotional, affective and social side of Art as a key area for humanity.

KEYWORDS: Art. Collaborative writing. English language. Learners' *corpus*. Lexical analysis.

1 INTRODUÇÃO

A Arte é a expressão da sociedade em seu conjunto: crenças, ideias que faz de si e do mundo. Diz tanto quanto os textos de seu tempo, às vezes até mais (Georges Duby).

A Arte é uma atividade humana usada para expressar sentimentos, emoções e cultura. Por meio dela, o ser humano, ao longo dos anos, retratou sua existência, sua visão sobre o mundo, sobre ele mesmo, sobre suas próprias capacidades, fatos e assuntos que sempre foi compelido a aprender e sentir. Para Coli (1981), a Arte engloba as manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo. Ela influencia a forma como vemos, sentimos e pensamos as coisas. Nas escolas, o ensino da Arte ao longo da história foi ancorado de acordo com as concepções do homem sobre o fazer artístico, baseado na livre expressão e no desenvolvimento da criatividade, como forma de relaxamento e entretenimento, como expressão de sentimentos, como habilidade técnica e de acordo com as diversas manifestações artísticas existentes (IAVELBERG, 2003).

Atualmente, no contexto escolar, ela é discutida “[...] enquanto conhecimento a ser construído, como linguagem a ser experimentada e fruída, como expressão a ser externalizada e refletida” (FREITAS, 2005, p. 1). Nesse sentido, o ensino com foco na Arte deve potencializar a apreciação e produção artística com pensamento crítico e com ações voltadas para as realidades nos âmbitos locais e globais: a Arte concebida como área de conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam a importância do ensino de Arte e sua relação com as demais disciplinas. De acordo com o documento, a

[...] educação em Arte deve propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. [...] Aprender Arte envolve conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p. 15).

Os PCNs (BRASIL, 1997) propõem que o professor desenvolva atividades que considerem o aluno em sua totalidade, constituído de emoção e razão, de afetividade e cognição, de intuição e racionalidade. Dentro desta proposta, as aulas com foco na Arte devem promover interações para que os alunos, como seres culturais, possam construir sistemas simbólicos das diversas manifestações culturais e criar novas formas de pensamento e de conhecimento (FERREIRA, 2001). A sala de aula pode ser um espaço para que professores e alunos possam discutir suas próprias concepções de Arte, os estilos que apreciam, mas indo além, não trabalhando apenas na dimensão afetiva ou estética da Arte. A escola, nesse âmbito, deve propiciar a formação de um aprendiz informado, crítico e produtor artístico consciente, sem confundir improvisação com criatividade (FREITAS, 2005). Segundo Freitas (2005), a criatividade deve ser estimulada para a busca de solução de problemas, muitas vezes não muito claros, “[...] mas que se materializa nas cores e formas de um pintor e também nas fórmulas de um cientista”.

Em salas de aula de língua inglesa, geralmente a temática da Arte é tratada por meio de atividades que integram as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, e nos exercícios os alunos geralmente aprendem as cores e as manifestações artísticas existentes. O que se propõe neste trabalho é a ampliação para aspectos relacionados à História da Arte e à apreciação artística, contemplando-se períodos, técnicas, estilos, elementos das obras de Arte, ideias, linhas, texturas e teoria das cores. Além disso, a discussão da Arte como forma de letramento crítico, para que os alunos possam aprender a se posicionarem no mundo como pessoas, para a construção de identidades culturais individuais ou sociais, como meio de empoderamento sociocultural, mostrando a eles a importância dos movimentos artísticos para a ascensão de certos grupos sociais. Ademais, para que essas discussões possam provocar neles mudanças sociais se assim desejarem.

Neste estudo¹, o objetivo é desvendar as representações sociais² dos alunos sobre Arte por meio da produção escrita colaborativa e das análises das escolhas lexicais. A ferramenta utilizada para a análise do nóculo Arte é o *Iramuteq*. Essas análises possibilitam a compreensão das representações dominantes acerca do conteúdo que compõem o sistema de crenças e conhecimentos dos alunos sobre o construto no momento da produção textual.

Este artigo está organizado da seguinte forma: a primeira seção aborda a fundamentação teórica com ênfase nos mapas conceituais e na escrita colaborativa; na segunda seção discorre-se sobre o escopo metodológico da pesquisa, em que são descritos o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta e as ferramentas de análise com foco no *AntConc* e no *Iramuteq*; já a terceira seção apresenta a análise de dados que descreve as condições de produção e análise do corpus; e, por fim, são apresentadas as considerações finais do artigo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa de sala de aula foi desenvolvida com o propósito de promover o letramento crítico por meio de atividades que integrassem as habilidades de compreensão e produção oral e escrita de forma multidisciplinar. O estudo é embasado na perspectiva de aprendizagem da língua inglesa integrada ao conteúdo³, com o uso de mapas conceituais e produção escrita colaborativa que serão apresentados nas seções a seguir.

2.1 MAPAS CONCEITUAIS

A Psicologia Cognitiva desenvolveu, durante décadas, estudos para entender como representamos o conhecimento sobre o mundo e como os processos cognitivos, baseados no conhecimento, são operados (RODRIGO; CORREA, 2004). Nesta perspectiva, no contexto escolar, os processos de mapeamento conceitual e de aprendizagem são investigados sob uma perspectiva holística e são integrados. Eles têm como base a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e a expansão do raciocínio e do conhecimento mediada pela interação durante as atividades propostas em sala, no caso deste estudo, pela construção de mapas conceituais, discussões em pares e produção de textos escritos em língua inglesa de forma colaborativa⁴. Durante os exercícios, os alunos são

¹ Este texto é um recorte da pesquisa Escrita colaborativa no ensino e aprendizagem da língua inglesa, registrada e financiada pela Diretoria de Inovação, Pesquisa e Extensão do IFMG - Campus Ouro Preto. O artigo é de autoria da coordenadora do projeto, que contou com o apoio dos alunos bolsistas do ensino médio técnico que auxiliaram na organização e compilação dos dados: David Simon Marques e Maísa Martins de Sá Fonseca.

² As representações sociais são sistemas de crenças, valores, ideias e práticas que estabelecem uma ordem que possibilita às pessoas orientarem-se em seu mundo material e social. As representações possibilitam que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar sem ambiguidade os valores de vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003). Os estudos sobre as representações sociais se inserem no campo da Psicologia Social e têm por objetivo estudar a construção de sentido para o “estar-no-mundo”, que se dá no desenvolvimento do ser individual ao longo da vida, nas influências dos discursos e na transformação do meio em que vivemos ao longo do tempo por meio das interações em grupo (SPINK; GIMENES, 1994). As representações sociais entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos (MOSCOVICI, 2003). Elas constituem nossas realidades, servem como meio para criar redes de relacionamento, têm caráter dinâmico e são concebidas como uma forma característica de conhecimento como um fenômeno (MOSCOVICI, 2003).

³ Aprendizagem da língua inglesa integrada ao conteúdo: uma linha de pesquisa da Linguística Aplicada que se interessa pela investigação do uso de uma língua adicional para ensinar outros conteúdos curriculares (SMIT; DAFOUZ, 2012).

⁴ Escrita colaborativa entendida como coautoria (STORCH, 2005).

participantes ativos, que tomam decisões, fazem escolhas orientadas por uma rede de conhecimentos, pensamentos e crenças personalizadas, orientadas pela prática dentro de contextos diferenciados de uso da língua estrangeira e podem registrá-las por escrito ou por imagens. Desta forma, podemos compreender melhor os processos de aprendizagem, por meio da investigação dos pensamentos, conhecimentos e crenças dos alunos, ou seja, mapear “[...] a dimensão não observável da vida mental destes alunos” (BORG, 2009, p. 163).

Os mapas conceituais são diagramas que indicam relações entre conceitos que estão incluídos numa estrutura hierárquica de proposições. Para Novak (1982), conceitos representam regularidades percebidas em acontecimentos, objetos ou em seus registros, designados por um rótulo que pode ser uma palavra ou um símbolo, como mostra a Figura 1:

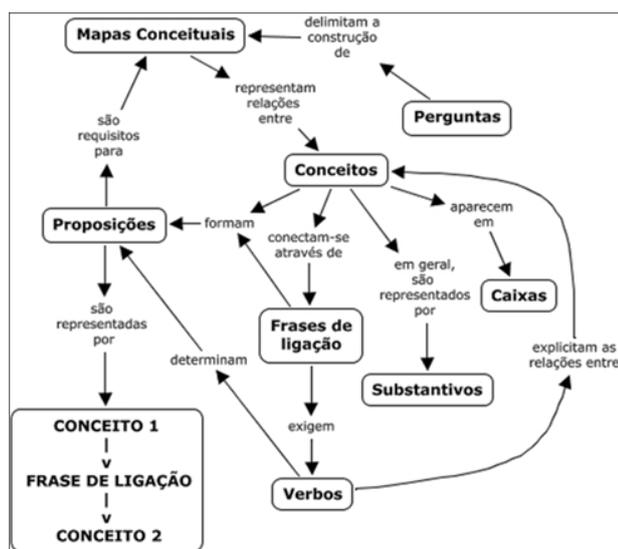


Figura 1: Mapa Conceitual

Fonte: Audi (2014)

Moreira e Masini (1982) explicam que nos mapas, os conceitos estão normalmente dentro de caixas, e as proposições são construídas a partir da ligação destes conceitos com palavras de enlace, formando uma unidade semântica. Nesta pesquisa, os mapas conceituais são usados para ativar e organizar os conhecimentos dos alunos e potencializar a produção escrita na língua inglesa. Desta forma, a percepção dos alunos sobre Arte e as imagens criadas por eles nos mapas conceituais servem para ilustrar, definir e caracterizar as representações sociais que são construídas por este grupo e que também constituem modelos cognitivos pelos quais este construto é interpretado pelo grupo (JODELET, 2001; PALMER, 1996).

Baseando-se nestes argumentos, as unidades e redes semânticas formadas com os nós e as palavras de enlace são cenas do mundo real que servem de ponto de ancoragem para o mapeamento e ampliação conceitual. Construir e mapear o tema Arte neste estudo é mais do que acessar as informações da memória semântica dos alunos (RODRIGO; CORREA, 2004). Para além desse objetivo, os mapas podem ser recursos de aprendizagem, de avaliação, e ferramentas que auxiliam na percepção, na compreensão, na reconstrução de conceitos e no letramento crítico.

2.2 ESCRITA COLABORATIVA

A utilização de trabalhos em pares e grupos, principalmente em aulas de línguas adicionais, repousa sobre fortes bases teóricas e pedagógicas (STORCH, 2005). Do ponto de vista teórico, o uso do trabalho em pares e grupos é relacionado à visão do construtivismo social como meio de aprendizado (VYGOTSKY, 1978). De acordo com Vygotsky (1978), o desenvolvimento humano está naturalmente ligado às atividades exercidas em grupo. Segundo ele, o desenvolvimento cognitivo de uma pessoa menos experiente resulta de interações sociais com membros mais habilidosos. O membro mais habilidoso (*expert*) fornece o nível adequado de assistência, fazendo com que o novato atinja seu potencial máximo de desenvolvimento. Essa assistência é conhecida

na literatura como *scaffolding* (andaimes). Estudos comprovaram que o *scaffolding* também pode ocorrer entre pessoas em trabalhos em pares ou grupos e, deste modo, em sala de aula os alunos devem ser encorajados a participar de atividades que promovam a interação e a construção do conhecimento de forma colaborativa (STORCH, 2005). O diálogo colaborativo oral e escrito dos alunos medeia a construção do conhecimento linguístico durante a realização conjunta de uma tarefa comunicativa e contribui para a aprendizagem da língua adicional e para o desenvolvimento da interlíngua e da metalinguagem ou *languaging* (SWAIN, 2010).

Do ponto de vista pedagógico, as atividades em pares e grupos são apoiadas pela Abordagem Comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 1986). As atividades colaborativas orais fornecem aos alunos mais tempo para usar a língua alvo, promovem a autonomia, o autodirecionamento do aprendizado e diminuem a ansiedade dos participantes ao interagir (MCDONOUGH, 2004). Em relação à produção escrita, as atividades colaborativas ou de coautoria levam os alunos a ficarem mais abertos a contribuir nas tomadas de decisões do processo de escrita, principalmente no momento da produção do texto em si, ou seja, em todos os aspectos da produção: o conteúdo, a estrutura e a linguagem (DAIUTE, 1986).

A colaboração neste estudo é preconizada durante todo o processo da produção escrita e significa que os aprendizes são coautores, que devem juntar e compartilhar das responsabilidades da produção do texto tais como: defender suas próprias ideias nas discussões durante a escrita, estarem atentos não só aos aspectos da precisão gramatical (*accuracy*) e do vocabulário, mas também aos aspectos discursivos (STORCH, 2005). As pesquisas que são a favor da escrita em grupo como coautoria, como a mencionada acima, afirmam que ela promove o senso de cooperação, pensamentos reflexivos, pode encorajar a troca de conhecimentos sobre a língua e sobre o processo, e este intercâmbio é cunhado por Donato (1988) como *collective scaffolding* ou andaime coletivo (STORCH, 2005). A autora afirma que independentemente das estratégias usadas pelos pares ou grupos ao fazerem suas tarefas, a escrita colaborativa incentiva os alunos a colaborar na geração de ideias, na oportunidade de dar e receber um retorno, uma oportunidade que muitas vezes os alunos que escrevem individualmente não têm. Talvez por isso os textos parecem mais complexos do que os outros. Os estudantes não costumam ver alguns de seus erros, mesmo com a revisão, por isso os grupos têm um ponto positivo nesse aspecto. Outro ponto apresentado por Ohta (2001) é que, enquanto indivíduos, as pessoas são diferentes e apresentam conhecimentos e dificuldades diversas e quando estão trabalhando em pares ou grupos, ajudam-se mutuamente provendo assistência uma à outra, congregando diferentes competências, experiências e recursos para a produção textual.

No entanto, Storch (2005) apresenta desvantagens nos trabalhos de produção escrita colaborativa. Alguns alunos focam mais no resultado do que no processo de escrita, outros não interagem com seus parceiros e assumem o trabalho individualmente. Estes problemas estão relacionados à forma como os alunos veem a atividade colaborativa, geralmente como uma preparação para as futuras atividades individuais, não atribuindo o valor devido às mesmas. O desafio, segundo a autora, é responder às preferências dos alunos, incluindo-se atividades individuais e, ao mesmo tempo, desenvolver neles flexibilidade, e prepará-los para a escrita de forma colaborativa.

Nesta investigação, o *Iramuteq* é utilizado para analisar um corpus escrito de aprendizes da língua inglesa a fim de apresentar e discutir as representações de Arte do grupo. O estudo trata da produção escrita colaborativa e tece uma breve reflexão sobre a relação entre os conteúdos expostos por eles com base nas escolhas lexicais e na formação de representações sociais da Arte na sociedade moderna.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa de sala de aula foi desenvolvida em um Instituto Federal no Estado de Minas Gerais, com três turmas de primeiro ano de língua inglesa do Ensino Médio técnico de Metalurgia, Mineração e Edificações (nível básico de Língua Inglesa). Os dados foram coletados por meio de produções de textos argumentativos de opinião, escritos em pares ou trios com base em mapas conceituais individuais. Participaram 102 alunos com, em média, quinze anos, que já eram familiarizados uns com os outros e que tiveram a oportunidade de escolher seus parceiros para a escrita colaborativa.

As análises foram feitas com o auxílio dos softwares e concordanciadores *Iramuteq* e *AntConc*. De acordo com Camargo e Justus (2013), o software *Iramuteq* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) é gratuito, com fonte aberta e permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais, indivíduos e palavras. Ele ancora-se na interface *R* e na linguagem *Python*. A imagem abaixo é a reprodução da abertura do *Iramuteq*.

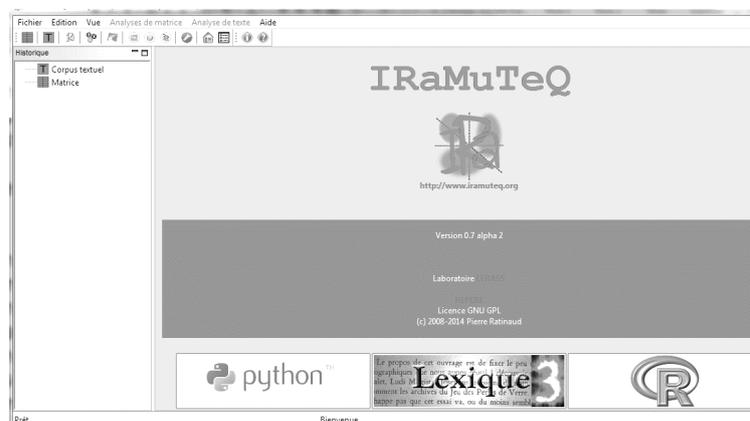


Figura 2: Interface do *Iramuteq*

Fonte: Ratinaud (2008)

Assim como outros concordanciadores usados pela Linguística de Corpus, o *Iramuteq* permite a investigação das especificidades a partir da segmentação definida do texto, transformando unidades de contexto iniciais em unidades de contexto elementares (CAMARGO; JUSTUS, 2013). De acordo com Camargo e Justus (2013), o software identifica a quantidade de palavras, a frequência média e o número de *hapax* (palavras com frequência um); pesquisa o vocabulário e reduz das palavras com base em suas raízes (lematização); cria dicionário de formas reduzidas; identifica formas ativas e suplementares.

O *Iramuteq* ainda faz a análise de contraste de modalidades de variáveis, a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), conforme o método descrito por Reinert (1990, 1998), análise de similitude de palavras presentes no texto e a construção de dendogramas e nuvens de palavras com similitude semântica. Neste caso, os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas, ou seja, em campos semânticos (CAMARGO; JUSTUS, 2013). Esta análise visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes (CAMARGO, 2005). A partir dessas análises em matrizes, o software organiza a análise dos dados, ilustra as relações entre as classes, executa cálculos e fornece resultados que permitem a descrição de cada uma das classes, principalmente pelo seu vocabulário característico (léxico) e pelas suas palavras com asterisco (variáveis).

Além disto, segundo Camargo e Justus (2013), o programa apresenta a análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD. Com base nas classes escolhidas, o programa calcula e nos fornece os segmentos de texto mais característicos de cada classe (corpus em cor), permitindo a contextualização do vocabulário típico de cada classe. Os autores afirmam ainda que, em nível do programa informático, cada classe é composta de vários segmentos de texto em função de uma classificação segundo a distribuição do vocabulário (formas) destes segmentos de texto.

O Programa *AntConc* 3.2.1, que foi criado e desenvolvido por Laurence Anthony, da Universidade de Waseda (Japão), é um concordanciador que permite listar as ocorrências de uma determinada palavra ou frase dentro de contextos, em arquivos separados ou em um só, e fazer o cálculo estatístico das ocorrências no corpus. Ele também executa outras funções, como listar palavras em um texto ou corpus, extrair palavras-chave e seus colocados. Além disso, é possível extrair pacotes lexicais apresentados em linhas de concordância. O *AntConc* é um software livre para os sistemas Windows, Mac OS X e Linux. A imagem abaixo é a reprodução da abertura do *AntConc*.

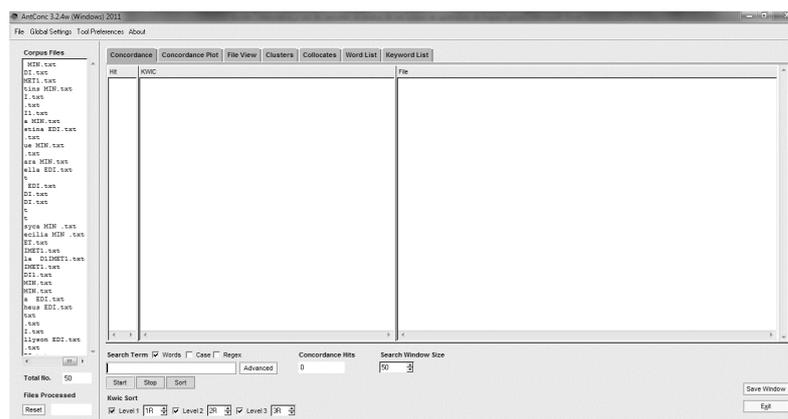


Figura 3: Interface do *AntConc*

Fonte: Gerado pelos autores no momento da abertura do corpus dos aprendizes deste estudo

A escolha de dois softwares se apoia no fato de um complementar a análise do outro. O *AntConc* trabalha com todas as formas das palavras e frases, gera listas de frequência e pacotes lexicais, e mostra linhas de concordância contextualizadas, o que possibilita a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). O *Iramutec* se vale de cálculos sobre as coocorrências de palavras em segmentos de textos construídos a partir do corpus para listar e apresentar as formas reduzidas mais frequentes por meio de listas, gráficos, dendogramas e nuvem de palavras. A análise conjugada permite compreender a relação “[...] entre contexto linguístico e representação coletiva” (REINERT, 1990, p. 32), ou seja, maneiras coletivas de pensar sobre determinado assunto.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para este artigo será apresentado apenas um recorte da pesquisa, com ênfase nas escolhas lexicais utilizadas pelos alunos para se expressarem em relação ao construto Arte. As análises perpassam as condições de produção do corpus, a análise das unidades de contexto, com uso do *Iramutec* e do *AntConc*, e finalmente as análises de conteúdo e interpretações das representações dos alunos sobre Arte.

4.1 O CORPUS: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

O estudo foi desenvolvido em um bimestre escolar, juntamente com as atividades de base curricular. Os alunos do primeiro nível de inglês foram orientados a escrever individualmente suas ideias prévias sobre a Arte na sociedade moderna em uma folha de papel, e a escolha do tema foi relacionada à unidade do livro didático. Em seguida, na mesma aula, receberam orientações da professora sobre a estrutura e a forma de construção de mapas conceituais. Eles construíram seus mapas conceituais individualmente, com base em suas listas⁵. Durante o bimestre, os alunos fizeram todas as atividades de compreensão e produção oral e escrita do livro com ênfase nos estilos de época, nas técnicas de produção e apreciação artística, nos elementos que compõem as obras de Arte, tais como as ideias implícitas, as linhas, as texturas e a teoria do uso das cores. No final do bimestre, os alunos foram orientados a planejar e escrever um texto em pares sobre o papel da Arte na sociedade moderna, com base nos mapas conceituais individuais. Todo o trabalho foi feito manualmente em sala de aula.

O mapa conceitual apresentado na Figura 4 mostra um exemplo das representações construídas por duas alunas de Mineração:

⁵ Os mapas conceituais foram feitos manualmente em sala de aula. Posteriormente, eles foram digitados com o auxílio do IHMC Cmaps Tools pelos bolsistas do projeto, mantendo toda a estrutura hierárquica dos mapas dos alunos.

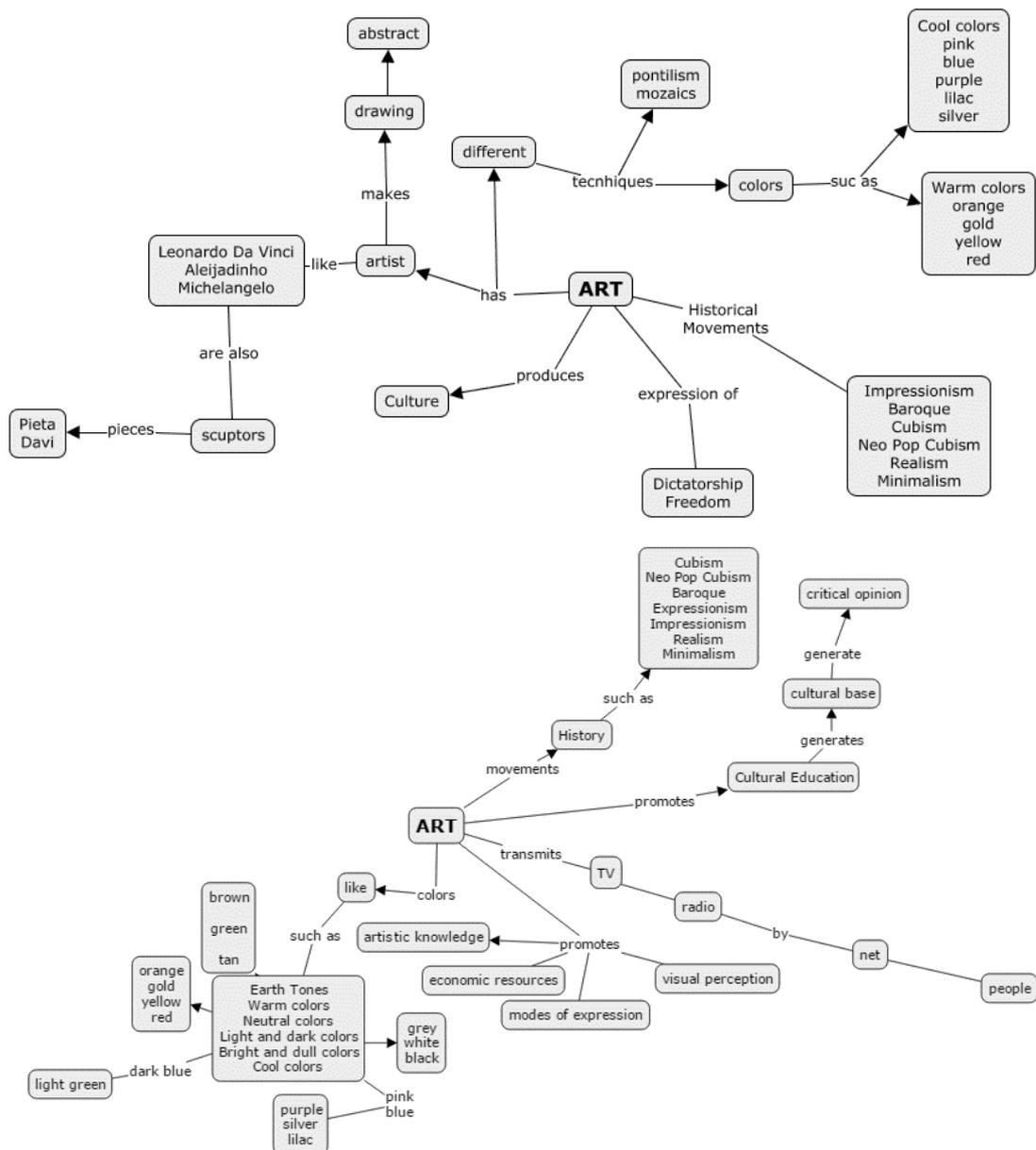


Figura 4: Mapas conceituais individuais: base para a construção do texto

Fonte: Mapas 046 - corpus de aprendizes do Ensino Médio

No primeiro mapa conceitual observamos que a aluna centralizou o conceito de Arte e os subconceitos foram colocados ao redor do nó em paralelo. A Arte é relacionada aos aspectos históricos, ao fazer técnico e à diversidade das áreas artísticas. A segunda aluna construiu um mapa mais hierárquico, em que o conceito de Arte está relacionado aos aspectos mencionados anteriormente, e também como uma forma de fomentar a educação, a cultura e o pensamento crítico.

O texto abaixo, de autoria das mesmas alunas de Mineração, mostra o processo que elas vivenciaram ao longo do processo, retratando suas concepções de Arte de forma organizada textualmente:

*****_n_046*_sex_22*_ins_1*_cur_MIN

Art is a form that human beings use to *express their emotion*. It develops the *imagination* of several people and promotes *cultural education*. Art can be represented in several *ways*, especially in music, sculpture, painting, film, dance, among others. Many people say *they have no interest in art and movements connected to it*, but what they do not realize is that art is not limited, to paintings or sculptures; it also may be represented by more *popular forms* such as the music, film and dance. Along the year we have learned a lot about Art. The *artists* express their

feelings, and we often lay no sense, how we *thought* about several artistic works, it is always good to *acquire knowledge*, culture and today we are able to *appreciate* artistic works. We have learned several main artistic styles, such as the Baroque, that style that is a game of light overlapped in dark where worship excessive ornamentation. These knowledge are glimmer of *conflict in that man existent stood*; Already in cubism the use of geometric shapes, simple pictures in minimalism, we have observed that in impressionism does not have a *clear definition of forms*, where is generally depicted nature. No expressionism shocked and some picture have portrayed terror. *The art is a form of men himself to develop and to know himself.*

As escolhas lexicais das alunas demonstram uma concepção de Arte como meio de transformação social, ou seja, como uma ferramenta de promoção educacional e um bem cultural. As alunas discutem o distanciamento das pessoas em relação à Arte e mostram que Arte não é apenas erudição, reconhecendo os movimentos populares no âmbito artístico. Além disso, elas tomam a decisão de mostrar em seus textos o que aprenderam em relação aos estilos de época e a influência deles na autoconscientização do homem sobre suas questões mais importantes. Pelas duas formas textuais, é possível observar que houve uma expansão do raciocínio das alunas, pois há características no texto dos dois mapas, que partiram de ideias sobre Arte para discutirem questões importantes como a Arte que alimenta o homem na sua busca interior de autoconhecimento, a Arte que traz a expressão de diversos sentimentos e emoções e a Arte como meio para a reflexão e o aprendizado.

4. 2 O CORPUS

A partir desta seção será feita a análise de todos os textos produzidos em pares pelos participantes. O corpus deste estudo foi organizado a partir de cinquenta textos escritos por 47 pares e dois trios, com uma média de 147 palavras cada⁶. No estudo de Oliveira et al. (2012), os alunos de nível iniciante trabalharam individualmente para discutir e escrever textos argumentativos sobre distúrbios alimentares e levaram o mesmo tempo para escrever textos com uma média de 112 palavras. Quando comparados os dados de 2012, observa-se que os estudantes, quando trabalhando em pares, produziram textos gramaticalmente mais precisos, linguisticamente mais complexos e com foco mais claro. No entanto, apesar de estarem em pares, nota-se que a fase de planejamento e discussão, quando comparada ao tempo total na realização da tarefa, foi muito breve. Além disso, os alunos foram orientados a fazer uma revisão do texto antes de entregá-lo e esta fase também foi breve e não foi feita por todos os pares.

Para o reconhecimento do software *AntConc*, os textos foram digitados e salvos em arquivos separados, e para o reconhecimento do *Iramuteq*, o corpus foi digitado, organizado em um único arquivo e salvo em .txt, seguindo as orientações em relação às variáveis: número de alunos, sexo (um masculino e dois femininos), ano de instrução (um primeiro ano) e curso (MIN Mineração, MET Metalurgia e EDI Edificações), como mostra o exemplo abaixo de uma turma de Edificações:

**** *n_001 *sex_21 *ins_1 *cur_ED1

Sides of Art. Art makes you understand about yourself, you certainly realize who you are. Art is important in human life because when you understand the art, you start to understand what happens around you. Art can make you feel happy because when you make art you express your feelings. Art reduces the tensions of reality because it shows the other side of the world. Some pieces of art in the world show the soul of artists, it shows the real feelings and most importantly: shows who we are. Art isn't "whatever" painting paper; art is everything concrete and has a lot of expressions. In order to feel art, first you need to understand it. Consequently, you change your eyes to the word, change your way to think and you start to understand the world that you live. But why some people don't have art inside your hearts and mind? The answer is simple, they don't know how art is important to human life. Without art, the world would be incomplete. We wouldn't have music, paintings, colors, so everything would be sad and dark. Art could be considered a good feel like happiness or peace. We need art in life, that's why art is important to human life.

⁶ Em sala de aula, os participantes levaram cerca de uma hora e vinte minutos para a produção dos textos.

Para a observação da macroestrutura do corpus, foi feita a análise da composição do corpus, dos títulos apresentados nos textos, e foi gerada uma lista das palavras mais frequentes. Todos os textos que compõem o corpus foram escritos na língua inglesa e alguns deles com títulos criativos:

Art;

Graffiti;

The art of graffiti;

The world is art;

Sides of art;

Art in Society;

Life is Art;

How art can change lives;

The importance of art for the development of human;

Art and social issues, etc.

As produções foram organizadas em parágrafos e apresentavam os conhecimentos prévios dos mapas conceituais individuais e dos pontos discutidos nas aulas de língua, ou seja, todo o conhecimento que eles aprenderam durante o período em que o tema foi tratado em sala de aula e que eles desejaram apresentar. A maior parte dos textos engloba a definição de Arte, os tipos de manifestações artísticas e a importância dela na sociedade.

4.2.1 O Corpus: Unidade de Contexto Inicial (UCI)

O contexto inicial é a unidade a partir da qual o programa *Iramuteq* efetuou a primeira fragmentação, neste caso o corpus composto de cinquenta textos. O corpus apresentou um total de 7.383 palavras, 1.187 formas; 556 *Hapax* (palavras que aparecem apenas uma vez), sendo 7.53% das ocorrências, 46.84% das formas e a média de ocorrências por textos de 147, 66.

4.2.2 O Corpus: Unidade de Contexto Elementar (UCE)

A unidade de contexto elementar (UCE) é organizada e classificada pelo *Iramuteq* a partir da homogeneidade semântica. De acordo com Reinert (1998), durante a classificação há um processo de lematização, ou seja, há a substituição de algumas palavras por uma de forma reduzida (palavras com mesmo radical, mas que têm, por exemplo, gênero e número diferentes, são computadas apenas uma vez). O programa faz agrupamentos sucessivos de UCEs dentro de uma mesma unidade de contexto inicial (UCI) até que o número de palavras diferentes analisadas se esgote. Sobre a questão, Nascimento e Menandro (2006) explicam que o programa passa por quatro etapas para analisar as UCEs. Os procedimentos da primeira etapa envolvem: gerar uma lista de palavras em ordem alfabética de todo o vocabulário; desta lista deriva-se um dicionário de formas reduzidas do corpus. Em seguida, uma lista de formas reduzidas mais frequentes é criada. A imagem abaixo mostra a lista das palavras reduzidas do corpus dos aprendizes sobre Arte:

Forme	Freq.	Types
the	504	sw
art	394	nom
is	286	sw
of	251	sw
and	250	sw
in	166	sw
to	164	sw
a	134	sw
it	101	sw
can	95	sw
person	92	nom
that	92	sw
for	72	sw
form	72	nom
graffito	68	nom
life	59	nom
because	55	sw
you	51	sw
express	50	ver
are	48	sw
music	48	nom
be	46	sw
with	45	sw
world	45	nom
make	43	sw
we	43	sw
as	41	sw
not	38	sw
feel	36	ver

Figura 5: Lista das palavras reduzidas mais frequentes

Fonte: Lista gerada pela autora

A Figura 6 abaixo mostra como o *Iramuteq* separou as palavras de conteúdo (formas ativas), as palavras gramaticais (formas suplementares) e as Hapax em listas diferentes. As palavras lexicais mais frequentes foram *art(s)* (394), *people* (126), *person* (92), *form* (72), *graffiti* (68), *life* (59), *express* (50), *music* (48), *world* (45), *way* (36), *feel* (36) e *society* (33). O conteúdo do corpus apresenta os posicionamentos dos alunos em relação à Arte e sua função na sociedade moderna, e as escolhas lexicais mostram que os alunos relacionaram Arte com as pessoas, com a vida e com o mundo como forma de expressar sentimentos. Além disso, a música e o grafite são muito recorrentes devido à idade dos autores e à divulgação das manifestações artísticas populares.

The figure shows three screenshots of the IramuTeQ software interface, each displaying a list of forms (words) with their frequency and grammatical type. The first screenshot shows active forms, the second shows supplementary forms, and the third shows hapax forms.

Forme	Freq.	Types
art	394	nom
person	92	nom
form	72	nom
graffito	68	nom
life	59	nom
express	50	ver
music	48	nom
world	45	nom
feel	36	ver
expression	33	nom
important	33	nr
society	33	nom
paint	31	nom
feelings	30	nr
dance	29	nom
imagination	25	nom
human	24	adj
show	23	nom
color	19	nom
culture	19	nom
sculpture	19	nom
understand	19	ver
style	18	nom
artist	17	nom
artistic	17	nr
custom	17	nom
health	17	nom
time	16	nom
violence	16	nom

Forme	Freq.	Types
the	304	sw
is	296	sw
of	251	sw
and	250	sw
in	166	sw
to	164	sw
a	134	sw
it	101	sw
can	95	sw
that	92	sw
for	72	sw
because	55	sw
you	25	sw
are	48	sw
be	46	sw
with	45	sw
make	43	sw
we	43	sw
is	41	sw
not	38	sw
way	36	sw
like	34	sw
this	33	sw
also	32	sw
have	32	sw
your	31	sw
one	30	sw
or	29	sw
all	28	sw

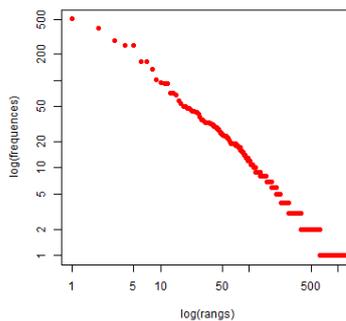
Forme	Freq.	Types
yourselfs	1	nr
yorker	1	nr
yes	1	sw
worship	1	nom
worldwide	1	nr
window	1	nom
within	1	nr
widely	1	nr
white	1	adj
while	1	sw
weekendly	1	nr
wednesday	1	nr
weapon	1	nom
weapen	1	nr
we,re	1	sw
war	1	nom
visit	1	nom
vision	1	nom
violator	1	nom
vinci	1	nr
viaduct	1	nom
valorization	1	nr
user	1	nom
upper	1	nom
until	1	sw
university	1	nom
universe	1	nom
unexpected	1	nr
twin	1	nom

Figura 6: Listas das formas ativas, suplementares e Hapax

Fonte: Listas geradas pela autora

Na segunda etapa, Nascimento e Menandro (2006) afirmam que o programa seleciona as formas reduzidas com frequência igual ou superior a 04 e define as UCEs a partir da pontuação. Nesta etapa, ele realiza o cálculo de três cruzamentos: a Classificação Hierárquica Descendente – CHD, que compreende todas as UCEs em relação a todas as formas reduzidas; UC tamanho 1 em relação às formas reduzidas selecionadas; e a UC tamanho 2 em relação às formas reduzidas selecionadas. No Gráfico 1, gerado a partir do corpus dos aprendizes, há no eixo das abcissas os logaritmos dos “pesos” e no eixo das ordenadas as frequências das formas. A lista das formas ativas (coluna/forma) com os seus efetivos (coluna nb) e as suas categorias gramaticais (coluna tipo). Ele mostra o comportamento das frequências das palavras no corpus e ilustra a distribuição da frequência X rang.

Gráfico 1: Diagrama de Zipf



Fonte: Listas geradas pela autora

O Iramuteq agrupou o corpus dos aprendizes em 218 segmentos de texto (UCEs), e por meio da classificação hierárquica descendente dividiu o corpus de textos sobre Arte em dois subcorpora formados a partir de matrizes diferentes para cada um dos cruzamentos: classe 1 e classes 2, 3 e 4, conforme a Figura 6.

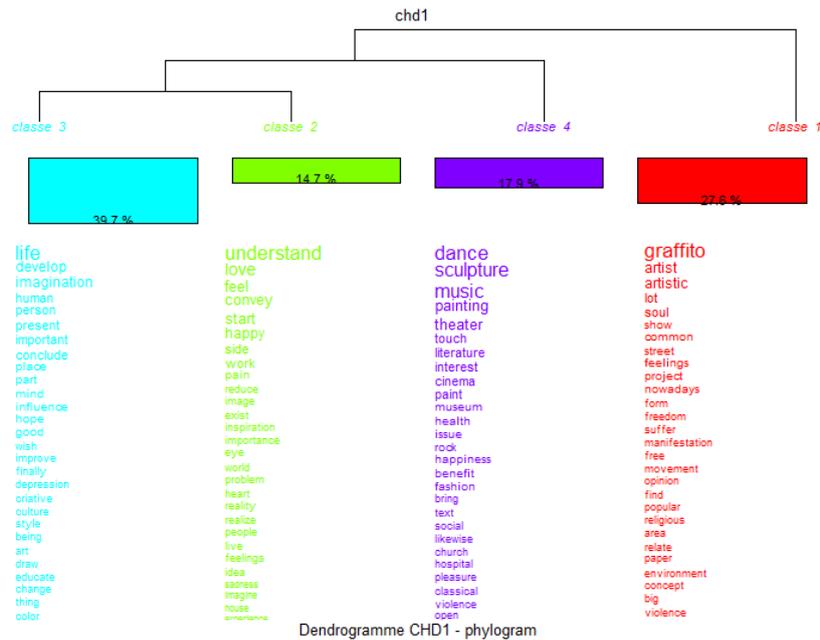


Figura 7: Dendrograma das palavras mais frequentes do corpus

Fonte: Extraído pela autora com auxílio do Iramuteq

O primeiro subcorpus, composto pela classe 1, é o conjunto total de unidades contextuais na matriz de indicadores iniciais e apresenta os pontos centrais discutidos pelos alunos em relação à Arte com semelhança semântica em relação às outras classes. No dendrograma da Figura 6, é possível observar que os dois blocos, formados respectivamente pelas classes 1 e 4 e pelas classes 2 e 3, são independentes. Isso quer dizer que a classe 1 tem mais relação ou proximidade com a classe 4 e pouca ou nenhuma relação com as classes 2 e 3. As classes 1 e 4 apresentam os seguintes itens lexicais mais frequentes:

Classe 1:

graffiti, artist, lot, soul, show, common, street, feelings, Project, nowadays, form, freedom, suffer, manifestation, free, movement, opinion, find, popular, religious, area, relate, paper, environment, concept, big, violence

Classe 4:

Dance, sculpture, music, painting, theater, touch, literature, interest, cinema, paint, museum, health, issue, rock, happiness, benefit, fashion, bring, text, social, likewise, church, hospital, pleasure, classical, violence, open

As palavras geradas pelo Iramuteq que mostram a relação das classes 1 e 4 são em sua maioria substantivos e revelam as concepções de Arte dos alunos, as manifestações que eles consideram como artísticas e o papel da Arte na sociedade. Os itens trazem referência à Arte como forma de expressão dos sentimentos diversos, apontando que as manifestações artísticas beneficiam a saúde, promovem mudanças sociais e diminuem a violência. A esse desenvolvimento e aos benefícios estão associadas algumas formas de Arte como grafite, dança, escultura, música, pintura, literatura e moda. Além disso, há os locais nos quais as obras são expostas: na rua, no cinema, no teatro, em museus e igrejas.

A segunda subdivisão dessa classe em duas separa as classes resultantes, de forma que as duas classes contenham vocabulários diferentes e não palavras sobrepostas (REINERT, 1998). O procedimento é repetido até que não resultem novas classes. As classes 2 e 3 se relacionam com a classe 4 e apresentam os seguintes itens lexicais mais frequentes:

Classe 2:

Understand, love, feel, convey, start, happy, side, work, pain, reduce, image, exist, inspiration, importance, eye, world, problem, heart, reality, realize, people, live, feelings, idea, sadness, imagine, house, everywhere.

Classe 3:

Life, develop, imagination, human, person, present, important, conclude, place, part, mind, influence, hope, good, wish, improve, finally, depression, creative, culture, style, being, art, draw, educate, change, thing, color.

A relação entre as duas classes destaca os mesmos pontos encontrados por Subtil et al. (2012) na ação buscada com a Arte, pelo uso dos verbos: entender, amar, sentir, expressar, desenvolver, influenciar, educar etc.; nos objetivos a que se destina a Arte e sua ação: representar a felicidade, a dor, a tristeza, as ideias, a cultura etc.; nos objetos de Arte que concretizam essas práticas: as cores e estilos. etc.

Nascimento e Menandro (2006) afirmam que o *Iramuteq* também apresenta a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que permite verificar as relações entre as classes num plano gráfico, o que permite a visualização geral articulada dos agrupamentos das palavras presentes no discurso dos autores. No corpus dos aprendizes, quanto mais próximos os elementos dispostos no plano, mais eles falam das mesmas coisas, por exemplo, no quadrante em vermelho que representa a classe 1, o substantivo *grafite* é o mais frequente e, portanto, está mais relacionado aos vocábulos *manifestação, comum, muitos, livre, liberdade, sofrer, alma e proteger*. O referido substantivo está distante dos vocábulos *forma e expressão*, o que significa que foram menos relacionados nos textos, ainda que na mesma classe.

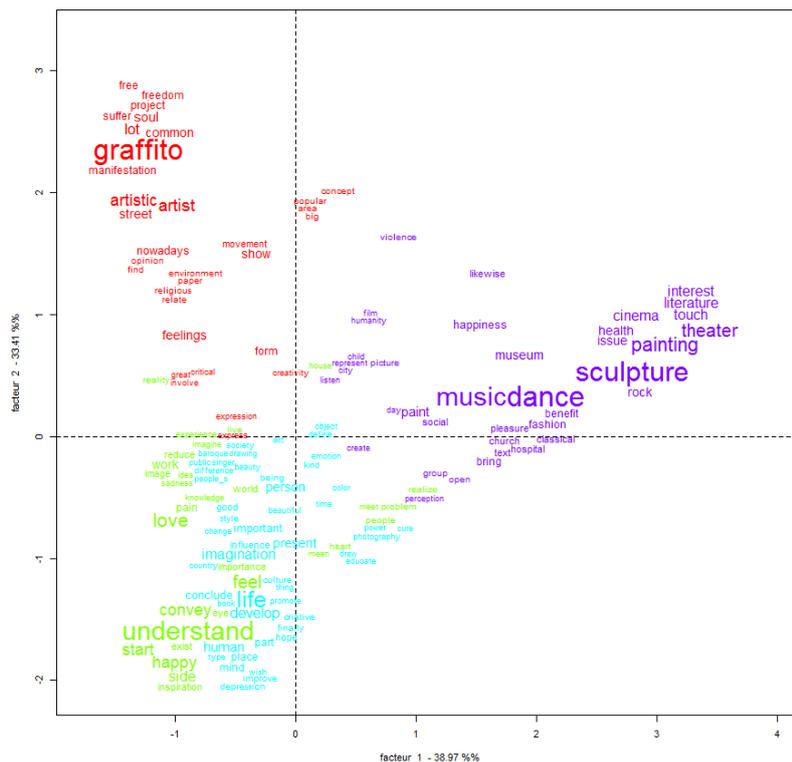


Figura 8: Análise Fatorial de Correspondência (AFC)

Fonte: Extraído pela autora com o auxílio do *Iramuteq*

Outra possibilidade de análise com o auxílio do *Iramuteq*, feita automaticamente, é a análise da semelhança semântica das palavras e a representação em forma de árvore. Ela é baseada na teoria dos grafos⁷ e mostra as coocorrências e as conexões entre as palavras

⁷ Um grafo é uma representação de um conjunto de nós conectados por arestas que, em conjunto, formam uma rede (RECUERO, 2004). A Teoria dos Grafos foi elaborada pelo matemático Leonhard Euler, e atualmente é utilizada em várias áreas do conhecimento para compreender quais as propriedades dos vários tipos de grafos e o processo de sua construção. De acordo com Recuero (2004, p. 4), a teoria dos grafos auxilia na compreensão das estruturas sociais, por “[...] descartar o cartesianismo da análise da parte, buscando a análise do todo, afirmando que este possui propriedades que vão além da mera soma de suas partes”.

ocorrências destes pacotes aparecem no início dos textos quando os alunos definem e explicam o nódulo Arte, e ocorrem em duas variedades de padrão: padrão de caracterização e padrão de identificação (BIBER et al., 1999). No *corpus*, foram identificadas 111 ocorrências destes pacotes lexicais. A tabela abaixo mostra alguns exemplos de linhas de concordância, que foram agrupadas de acordo com as concepções de Arte dos alunos, com base na proposta dos objetivos da Arte, segundo Javelberg (2003, p. 28-36):

Concepções de Arte: “Art is...”	
Livre expressão	<i>art is our life, because everything is kind of it...</i> <i>Art is the manner that the artists find to express their creativity...</i>
Criatividade	<i>art is everything that we can see or imagine like the ...</i> <i>Nowadays the art is used to improve the imagination...</i>
História	<i>The world is art. The art is present in the world since ancient times and has...</i> <i>Since the beginning of mankind, the art is present in people’s lives...</i>
Momento de relaxamento	<i>Art is a word that can express a lot of feelings...</i> <i>art is everything that you can appreciate...</i> <i>Art is everything that we can see, feel and touch ...</i>
Expressão de sentimentos	<i>Art is form of human being to express their emotions...</i> <i>You feel good though visit one gallery of art. Art is very important for us...</i> <i>Art is a way to rest mind off the work...</i> <i>Above all art is all bring happiness for the people...</i> <i>Art is Life. Art is all than express emotion and define culture...</i>
Fazer técnico	<i>Art is used for medical treatment too...</i> <i>Art is technical aspect features: colors and geometrical disposition and mixture various styles, like cubism, neo-pop cubism, baroque, expressionism, impressionism, realism and minimalism...</i>
Diversidade de áreas artísticas	<i>Art is music, drafts, pictures, sculptures and panels...</i> <i>Art is music, sculpture, paintings, cinema, dance...</i> <i>like Baroque and cubism. Anyway, art is present on our lives..</i> <i>dancer, actor, actress, singer, photographer, painter, produce art, and that art is culture....</i> <i>show, dance and music..</i> <i>Art is: expositions, music, decoration, cinema, feeling,</i> <i>Art is not only paintings, sculpture, but also music, sports, dancing...</i> <i>The religious art is a good form of art ...</i> <i>the sounds; light; colors...</i>

Pelas definições dos alunos, percebemos concepções do conhecimento artístico com fundamentação estética, envolvendo beleza, símbolo e uma diversidade de linguagens. Os alunos se mostram sensibilizados e interessados pela temática. A maioria deles transcende a concepção de Arte do senso comum e aproxima-se de uma visão mais ampla que considera a Arte como via de conhecimento, capaz de causar experiências, de influenciar o sujeito e transformar a relação dele com o mundo em que vive (FREITAS, 2005).

A partir das concepções apresentadas pelos alunos, é possível destacar representações sociais de Arte como fruição do belo, como pretexto e como conhecimento artístico (SUBTIL et al., 2012). No *corpus*, a representação da Arte como fruição do belo é observada

identificação responde à pergunta ‘Qual é?’, ‘Quem é?’, e é formado pelo verbo cópula *is* e um predicativo do sujeito. O predicativo é um sintagma nominal definido e não um sintagma adjetivo ou sintagma nominal indefinido, como é normalmente o caso do padrão de caracterização (BIBER et al., 1999, p. 146). Este padrão expressa a identidade entre o sujeito e o predicativo.

pelo aporte dos sentimentos e pelo exercício da sensibilidade como meio para a mudança. A oposição do belo, do artístico e do não artístico é demonstrada como meio para a autocompreensão, como exercício de apreciação, e como forma de ampliar os horizontes:

Art makes you understand about yourself. You certainly realize who you are. Art is important for human life because when you understand art, you start to understand what happens around you.

Art is also a way to introduce culture, a country transcribes what is best to be seen and appreciated.

A lot of artist use the art not only to show beauty, feelings as something like this, Pablo Picasso for example used his artistic talent in the painting “Guernica” to represent the suffering, the horrors and pain of the people in the middle of the second great war.

Consequently you change your eyes to the world, change your way to think and you start to understand the world that you live. But why some people doesn't have art inside your hearts and mind? The answer is simple, they don't know how art is important to human life.

A Arte é o pretexto ou o meio para desenvolvimento, para a socialização e para a aprendizagem. Para a maioria dos alunos, a Arte inspira, educa e traz desenvolvimento cognitivo:

The art makes people's life happier, it also makes the most educated people and it is important to disseminate culture and to express what the artist is really thinking.

Art is important in human life because it makes us happier and cultural; it serves to educate people in everyday life.

In schools, art must be present as a form of inspiration for students, also teaching the styles of painting, for example, Baroque and cubism.

Finalmente, a Arte é apresentada pelos alunos como conhecimento artístico, relacionada à sociedade e vivenciada no cotidiano, com potencial de crítica à totalidade social. O potencial de crítica social é veiculado principalmente pelos textos que argumentam que o grafite é uma forma de Arte que sofre preconceito, por ser advinda das classes sociais menos favorecidas.

Graffiti is best form of art, not vandalism. People sometimes have a certain prejudice against the graffiti because it was born in the periphery and in most of cases, sometimes represented by people from lower social classes.

Imagine how many people can save with art? Save from death, misery...

There is no better kind of art, because it is linked to the personality of who did it, therefore the identity of a social group.

With the criticisms it is possible to spread great ideas.

5 CONCLUSÕES

Considerando-se a temática abordada na maioria dos textos produzidos pelos alunos, podemos afirmar que os conhecimentos construídos a partir do construto Arte foram discutidos, corroborando Freitas (2005), como uma área do saber carregada de especificidades, com objetivos e conteúdos próprios. As escolhas lexicais dos alunos demonstram valores linguísticos, estéticos e simbólicos que enfatizam em sua maioria o lado emocional, afetivo e social da Arte como uma área essencial para a humanidade.

O uso de mapas conceituais para o desenvolvimento da produção escrita possibilita a aprendizagem por meio do discurso (conhecimento declarativo) e por meio do raciocínio (conhecimento procedimental). Este aprendizado envolve a construção e a manipulação de modelos mentais (JOHNSON-LAIRD, 1983), que os alunos construíram quando tiveram que fazer escolhas lexicais e inferências nas construções das listas, das proposições e dos textos constituídos de sentido e de argumentação. Na proposta de introduzir o mapa conceitual como técnica para a produção textual, percebe-se o enriquecimento do conhecimento acadêmico e o desenvolvimento de habilidades tais como: organizar e ligar ideias, raciocinar, criticar, aprender a ler e interpretar, além de escrever o texto em inglês dentro da perspectiva de processo, avançando na interlíngua. Os mapas conceituais tornam-se importantes para planejar a aprendizagem e para compor os recursos de planejamento da escrita, pois possibilita a visão sistêmica e hologramática destes planejamentos, viabilizando uma reflexão contínua e uma reconstrução do texto, além da revisão dos conteúdos e conceitos.

Ponderando sobre a relevância do mapa conceitual no processo de ensino-aprendizagem, é possível observar alguns de seus usos e habilidades cognitivas que podem ser explorados. No que diz respeito ao seu uso como ferramenta avaliativa, ele pode ajudar a identificar as dificuldades e êxitos com relação ao conteúdo estudado e, ao mesmo tempo, possibilitar um *feedback*; contribuir para a reflexão sobre temas abordados e fazer do momento avaliativo um momento também de aprendizagem. Desse modo, tem-se a promoção de uma avaliação formativa, na qual se avalia todo o processo de aprendizagem e não somente seu produto final. Além disso, o uso do mapa estimula a cognição, pois o aluno aprende a como aprender de forma autônoma, autorregulando seu processo cognitivo.

Em relação à produção escrita colaborativa, os resultados deste estudo corroboram Storch (2005), uma vez que a interação nos pares para a produção colaborativa favoreceu o desenvolvimento das habilidades gramaticais e de vocabulário dos alunos. O estudo tem implicações para o ensino de línguas adicionais, uma vez que o trabalho de produção escrita em pares e grupos foca no processo, motiva os alunos a participarem, auxilia no desenvolvimento de habilidades tais como: organização, concatenação de ideias, raciocínio lógico etc. Além disso, promove o letramento crítico, pois envolve a tomada de decisão sobre o foco da temática, o uso de estratégias para fazer as escolhas lexicais e inferências na construção textual constituída de sentido, argumentação e de apelo para as questões sociais. No entanto, alguns pontos negativos foram observados no processo, como por exemplo, a maioria dos alunos já estar acostumada à produção escrita como uma atividade individual, ou ao fato de alguns alunos serem tímidos e não se sentirem à vontade para discutir a construção textual. Além disso, alguns alunos mais proficientes centraram a atividade neles mesmos por entenderem que a escrita é uma atividade individual.

Os softwares *Iramuteq* e *AntConc* se mostraram rigorosos e permitiram o uso de diferentes recursos para a análise textual. Eles trouxeram contribuições para a compreensão das representações sociais do grupo de alunos sobre a temática da Arte e para a área de Linguística de *Corpus*, uma vez que facilitam o processamento de grandes volumes ou número de textos. Este estudo é uma pequena amostra do potencial do *Iramuteq*, que viabiliza as análises lexicais em *corpus* maiores sem perder o contexto de uso dos itens. Este estudo pode ser replicado em comparação a *corpus* de referência, possibilitando a integração das análises quantitativas e qualitativas, trazendo objetividade às interpretações dadas ao conteúdo dos textos.

REFERÊNCIAS

- AUDI, J. H. K. *Mapas conceituais e a aprendizagem significativa*. Disponível em: <<https://jorgekotickaudy.wordpress.com/2014/06/08/mapas-conceituais-e-a-aprendizagem-significativa/>>. Acesso em: 8 jun. 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; LEECH, G.. *Student grammar of spoken and written English*. London: Longman, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BORG, S. Language teacher cognition. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 163-171.
- CAMARGO, B. V.; JUSTUS, A. M. Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.
- CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Ed.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005.
- COLI, J. *O que é arte?* São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DAIUTE, C. Do 1 and 1 make 2? Patterns of influence by collaborative authors. *Written communication*, v. 3, n. 3, p. 382-408, 1986.
- DUBY, G. *Quotation*. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTM2ODY5MA>>. Acesso em: 8 jun. 2016.
- FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: Construindo Caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.
- FREITAS, J. B. F. Arte é conhecimento, é construção, é expressão. *Revista Digital Art&.* ano 3, n. 3, abr. 2005. Disponível em: <http://www.revista.art.br>. Acesso em: 8 Jun. de 2016.
- IAVELBERG, R. *Para gostar de aprender arte – sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ - Faculdade de Educação, dez. 2001.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. *Mental models*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.
- MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. *Actes des 11^{ème} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, Belgica, p. 687-699, 2012. Disponível em: <<http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,%20Pascal%20et%20al.%20-%20L%27analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2016.
- MCDONOUGH, K. Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, v. 32, n. 2, p. 207-224, 2004.

- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 2, p. 72-88, ago./dez. 2006.
- NOVAK, J. D. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad, 1982.
- OLIVEIRA, S. B. et al.. Pacotes lexicais em corpus de aprendizes do ensino médio. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Org.). ENCONTRO DE LINGÜÍSTICA DE CORPUS, 10., 2012, Belo Horizonte. *Anais do X Encontro de Linguística de Corpus: aspectos metodológicos dos estudos de corpora*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 337-363.
- OHTA, A. S. *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.
- PALMER, G. B. *Toward a theory of cultural linguistics*. Texas: University of Texas Press, 1996.
- POUGY, E. G. P. *Poetizando linguagens, códigos e tecnologias: a arte no ensino médio*. São Paulo: Edições SM, 2012.
- RATINAUD, P. IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2008. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org>>. Acesso em : 8 jun. 2016.
- RECUERO, R. C. Redes sociais na Internet: Considerações iniciais. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA XXVII INTERCOM, 6., 2004, Porto Alegre. Anais. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/recuero-raquel-redes-sociais-na-internet.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- REINERT, M. Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia de Gerard de Nerval. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, v. 26, p. 24-54, 1990.
- _____. *Alceste*. Version 4.0 – Windows (manual). Toulouse: Societé IMAGE, 1998.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 1986.
- RODRIGO, M. J.; CORREA, N. Representação e processos cognitivos: Esquemas e modelos mentais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 81-94.
- SHEHADEH, A. Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, v. 20, p. 286-305, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/251640723_Effects_and_student_perceptions_of_collaborative_writing_in_L2>. Acesso: 8 jun. 2016.
- SMIT, U.; DAFOUZ, E. (Ed.). *AILA Review*. Integrating content and language in higher education: gaining insights into english-medium instruction at european universities. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2012.
- SPINK, M. J. P.; GIMENES, M. G. G. Práticas discursivas de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre saúde e doença. *Saúde e Sociedade*, v. 3, n. 2, p. 149-171, 1994.

STORCH, N. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, p. 153-173, 2005. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374305000172>. Acesso em: 8 jun. de 2016.

STORCH, N.; WIGGLESWORTH, G. Writing tasks: comparing individual and collaborative writing. In: GARCIA, M. (Ed.). *Investigating tasks in formal language learning*. London: Multilingual Matters, 2007. p. 157-177.

SUBTIL, M. J.; SEBEN, E. E.; ROSSO, A. J. Representações sociais sobre arte e ensino de arte. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 350-361, set./dez. 2012.

SWAIN, M. Talking-it through: Linguaging as a source of learning. In: BATSTONE, R. (Ed.). *Sociocognitive perspectives on language use/learning*. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 112-130.

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

Recebido em 08/06/2016. Aceito em 15/08/2016.

COLLABORATIVE WRITING: THE ENGLISH LANGUAGE LEARNERS' GAZE ON ART

PRODUÇÃO ESCRITA COLABORATIVA:
O OLHAR DE APRENDIZES DA LÍNGUA INGLESA SOBRE A ARTE

ESCRITURA COLABORATIVA:
LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES DEL IDIOMA INGLÉS EN EL ARTE

Shirlene Bemfica de Oliveira*

Instituto Federal de Minas Gerais | Campus Ouro Preto

ABSTRACT: Art is one of the main wonders of human production. It involves, amuses, seduces, surprises and frightens us: It makes us think. In the scholar context, it helps students to deepen their understanding and criticism of humanity and in the process of construction of individual and cultural identity. This study, a classroom research, describes the observation of lexical-grammatical patterns of a learners' corpus built collaboratively based on concept maps. The investigation was conducted in a Federal Institute with technical high school students and the analysis with the assistance of *Iramuteq*, emphasizing: the collaborative writing production, the thematic built from the concordance lines of the node Art and the assumptions used in the textual construction. The lexical choices demonstrate linguistic, aesthetic and symbolic values that emphasize the emotional, affective and social side of Art as a key area for humanity.

KEYWORDS: Art. Collaborative writing. English language. Learners' *corpus*. Lexical analysis.

RESUMO: A Arte é uma das principais maravilhas da produção humana. Ela nos envolve, diverte, seduz, surpreende, amedronta e nos faz pensar. No contexto escolar, auxilia os alunos a aprofundarem sua compreensão e criticidade sobre a humanidade e no processo de construção da identidade individual e cultural (POUGY, 2012). Esta pesquisa de sala de aula descreve os padrões léxico-gramaticais de um corpus escrito de aprendizes construído de forma colaborativa com base em mapas conceituais sobre Arte. A investigação foi realizada em salas de aula de um Instituto Federal com alunos do ensino médio técnico e as análises com o auxílio do *Iramuteq* com foco: na produção colaborativa, na temática construída a partir das linhas de concordância do nódo Arte e nas pressuposições usadas na construção textual. Os resultados demonstram valores linguísticos, estéticos e simbólicos que enfatizam o lado emocional, afetivo e social da Arte como uma área essencial para a humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. escrita colaborativa. Língua inglesa. *Corpus* de aprendizes. Análise lexical.

*Doctor degree in Linguistics Studies by the Post-Graduation Program in Linguistics Studies of Federal University of Minas Gerais. Research Field: Applied Linguistics. Research line: Foreign Language Learning-Teaching. Teacher of English at Federal Institute of Minas Gerais, Ouro Preto Campus. E-mail: shirlene.o@ifmg.edu.br.

RESUMEN: El Arte es una de las principales maravillas de la producción humana. Nos rodea, divierte, seduce, sorprende, asusta y nos hace pensar. En el contexto escolar, ayuda a los estudiantes a profundizar su comprensión y la criticidad de la humanidad y en el proceso de construcción de la identidad individual y cultural (POUGY, 2012). Esta investigación en el aula, describe los patrones léxico-gramaticales de un corpus escrito de aprendices construido en colaboración basados en mapas conceptuales del Arte. La investigación se llevó a cabo en las aulas de un Instituto Federal con los estudiantes de la escuela secundaria técnica y análisis con la ayuda de *Iramuteq* enfocado en: la producción colaborativa, temática de las líneas de concordancia del nódulo Arte y presuposiciones utilizadas en construcción textual. Los resultados demuestran los valores lingüísticos, estéticos y simbólicos que destacan en el lado emocional, afectivo y social del arte como un área esencial para la humanidad.

PALABRAS CLAVE: Arte. Escritura colaborativa. Idioma Inglés. *Corpus* de aprendices. Análisis léxico.

1 INTRODUCTION

Art is the expression of a social organization, of society in its entirety, in its beliefs and in its ideas about itself. It can tell us as much as texts from its time, sometimes even more! (Georges DUBY).

Art is a human activity used to express feelings, emotions and culture. Through it, the human being, over the years, depicted his existence, his view of the world, himself, his own abilities, facts and issues which he has always been compelled to learn and feel. According to Coli (1981), Art encompasses the manifestations of human activity, which we have always been fascinated by. It influences the way we see, feel and think about things. In schools, teaching art throughout history was anchored according to the conceptions of mankind on the art making, based on the free expression and development of creativity, as a form of relaxation and entertainment, as an expression of feelings, such as technical skills and according to different artistic manifestations (IAVELBERG, 2003).

Currently, in the school context it is discussed “[...] as knowledge to be built, as language to be experienced, tried and enjoyed as an expression to be externalized and reflected” (FREITAS, 2005, p. 1). In this sense, teaching with emphasis on Art should enhance the artistic appreciation and production, focusing on critical thinking development and planned actions to the students’ realities in local and global contexts. In other words, the Art conceived as a knowledge field. The Brazilian National Curriculum Parameters (BNCPs) highlight the importance of Art education and its link to other subjects. According to the document,

[...] Art education should foster the development of artistic thought, which features a special way of giving meaning to people’s experiences: through it, the student extends the sensitivity, perception, reflection and imagination. [...] Art learning involves knowing, enjoying and reflecting on the nature shapes and colors and on individual collective artistic productions of different cultures and times” (BRASIL, 1997, p. 15).

The BNCPs (BRASIL, 1997) propose that the teachers develop activities that consider the students as a whole being, made up of emotion and reason, affectivity and cognition, intuition and rationality. Within this draft, the lessons focused on art should promote interactions so that students, as cultural beings, can build symbolic systems from various cultural events and foster new ways of thinking and knowledge (FERREIRA, 2001, p. 32). The classroom can be an environment in which teachers and students can not only discuss their own views of art and the styles they appreciate, but also go further and work on the affective or aesthetics dimension of Art. The school, in this context, should favor the development of an aware learner, a critical and artistic producer, who is able to tell improvisation from creativity (FREITAS, 2005, p. 6). According to the author, creativity should be encouraged in order to promote troubleshooting, even when the problems are not very clear, “[...] but that materializes in the colors and shapes of a painter and also the formulas of a scientist.”

In English language classrooms, usually Art theme is addressed through activities that integrate both the oral and written

¹ My Translation from French: *l’art est l’expression d’une organisation sociale, de la société dans son ensemble, de ses croyances, de l’image qu’elle se fait d’elle-même et du monde. Dit autant que les textes de l’époque, parfois même plus* (DUBY, 2002, p. 299).

comprehension and production skills and exercises; students usually learn the colors and existing artistic expressions. What is proposed in this paper is to extend that to aspects related to Art History and Art Appreciation, covering the main movements, techniques and styles, elements of artworks, ideas, lines, textures and color theory. Moreover, to discuss art as a method of critical literacy, so that students can learn to position themselves in the world as people. Besides, it can also help students during the construction of their individual, social and cultural identities as a means of socio-cultural empowerment, showing them the importance of artistic movements to give rise to certain social groups. Furthermore, that these discussions lead students to social changes if they wish.

In this study², the objective is to uncover the social representations³ of students about art through collaborative writing production and analysis of lexical choices. The tool used for the analysis of the nodule *Art is Iramuteq*. These analyses enable understanding of the dominant representations of content that make up the students' system of beliefs and knowledge about the construct at the time of textual production.

This article is organized as follows: section 1 discusses the theoretical foundation with emphasis on concept maps and collaborative writing; section 2, expatiates about the methodological scope of the research, which describes the research context, the instrumentation, data collection procedures and analysis tools with emphasis on *AntConc* and *Iramuteq*; whereas meanwhile, section 3 presents the data analysis that describes the conditions of production and analysis of the corpus; and finally, section 4 which presents the final considerations of the article.

2 'THEORETICAL BACKGROUND

This classroom research was developed with the purpose of promoting critical literacy through activities that integrate the comprehension and production, both oral and written skills, in a multidisciplinary way. The study is based in the perspective of English language learning integrated content⁴ with the use of concept maps and collaborative writing production that will be presented in the following sections.

2.1 CONCEPT MAPS

Cognitive Psychology has developed for decades studies to understand how to represent knowledge about the world and how the cognitive processes, knowledge-based, are operated (RODRIGO; CORREA, 2004). In this perspective, in school contexts the processes of concept mapping and learning are integrated and researched under a holistic perspective. They are based on the activation of students' background knowledge and on the expansion of reasoning and knowledge mediated by interaction during the proposed activities in the classroom, which in this study is done through the construction of concept maps, discussions in pairs and production of texts written collaboratively in English language⁵. During the exercises, students are active participants, who make decisions and choices oriented by a network of knowledge, personalized thoughts and beliefs, guided by practice within different

² This text is an excerpt of the research Collaborative Writing on English Language Teaching and Learning, registered and sponsored by Directorate of Innovation, Research and Extension from IFMG - Ouro Preto Campus. The authorship of this article is from the project coordinator who had the support of the scholarship students of technical high school who assisted her in organizing and compiling the data: David Simon Marques e Máisa Martins de Sá Fonseca.

³ Social representations in this study are belief systems, values, ideas and practices that establish an order that enables people to orient themselves in their social and material world. Social Representations make communication possible between the members of a community by providing them with a code for naming and classifying unambiguously the values of various aspects of their world and of their individual and social history (MOSCOVICI, 2003, p. 21). Studies on the Social Representations fall within the field of Social Psychology and aims at studying the construction of meaning in order to "be in the world" which occurs in the development of the individual throughout life, in the influence of speeches and in the transformation of the environment we live over time through group interactions (SPINK; GIMENES, 1994). Social Representations come to the ordinary world and everyday life in which we inhabit and discuss with our friends and colleagues and circulate in the media we read and look (MOSCOVICI, 2003, p. 8). They constitute our realities and serve as a means to create social networks. Moreover, they have dynamic character and are designed as a characteristic form of knowledge conceptualized as a phenomenon (MOSCOVICI, 2003, p. 10).

⁴ English language learning integrated to content: a research field in Applied Linguistics which interests by the investigation of the use of an additional language in order to teach other curricular contents (SMIT; DAFOUZ, 2012, p. 1).

⁵ Collaborative Writing understood as co-authorship (STORCH, 2005).

usage context of foreign language and can record them in writing, symbols or in pictures. In this way, we can better understand the learning processes through the investigation of thoughts, knowledge and beliefs of students. In other words, map “[...] the unobservable dimension of mental life of these students” (BORG, 2009, p. 163). Concept maps are diagrams that indicate relationships between concepts which are included in a hierarchical structure of propositions. According to Novak (1982), concepts represent regularities perceived in events, objects or in records, assigned by a label that can be a word or a symbol as shown in Figure 1:

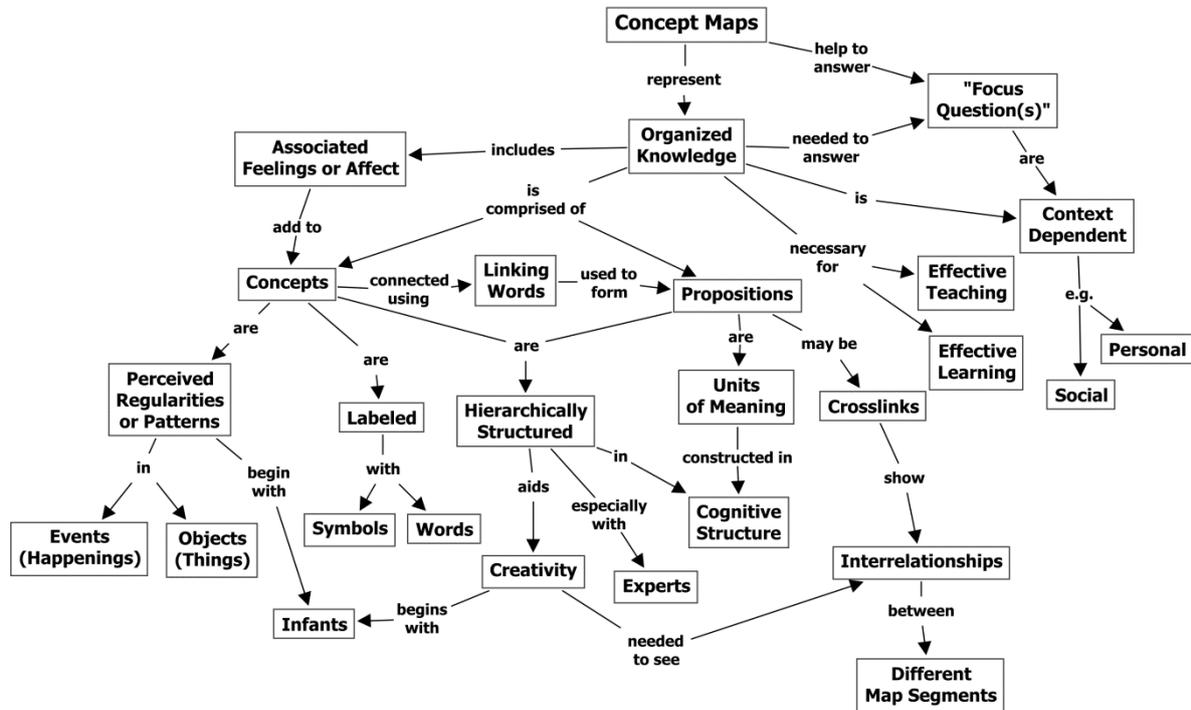


Figure 1: Concept Map example
Source: Novak e Cañas (2008)

Moreira and Masini (1982) explain that in the maps the concepts are usually in boxes, and the propositions are built from the connections of these concepts to linking words, forming a semantic unit. In this research, concept maps are used to activate, and organize the students' prior knowledge, in addition to enhance the written production in English. Therefore, the perception of students on Art and the images created by them in the concept maps can be used to illustrate, define and mark the social representations that are established by this group, which also constitutes cognitive models by which this construct is interpreted by the group (JODELET, 2001; PALMER, 1996).

Based on these arguments, the units and semantic networks formed with nodes and the linking words are scenes of the real world that serve as the scaffolding point for mapping and conceptual expansion. To build and to map the Art theme in this study is more than to access the information from students' semantic memory (RODRIGO; CORREA, 2004). In addition to this goal, maps can be both learning and assessment resources as well as tools that aid in the perception, understanding and reconstruction of concepts and in critical literacy.

2.2 COLLABORATIVE WRITING

The use of pair and group work activities, especially in additional language classes, has been supported by strong theoretical and pedagogical bases (STORCH, 2005, p. 153). From a theoretical point of view, the use of these interaction patterns is related to the view of social constructivism as a means of learning (VYGOTSKY, 1978). According to Vygotsky, human development is naturally linked to group activities. According to him, the cognitive development of a less experienced person results in social interactions with more skillful members in society. The most skilled member provides the right level of assistance, making the novice one reach

his or her maximum potential of development. This assistance is known in the literature as *scaffolding*. Studies have shown that *scaffolding* can also occur between people in pairs or groups and thus, in the classroom, students should be encouraged to participate in activities that promote collaborative interaction and knowledge building (STORCH, 2005). The oral and written collaborative dialogue of the students mediates the construction of linguistic knowledge during the joint accomplishment of a communicative task and contributes to the learning of the additional language and to the development of interlanguage and metalanguage, in other words, *linguaging* (SWAIN, 2010).

From the pedagogical point of view, the activities in pairs and groups are supported by the Communicative Approach (Richards; Rodgers, 1986). Oral collaborative activities encourage co-operation (not competition); give students more time to use the target language, promote autonomy, self-directed learning, and decrease participants' anxiety when interacting (MCDONOUGH, 2004, p.208). Concerning written production, collaborative or co-authoring activities lead students to be more open to contributing to decision-making in the writing process, especially at the time of producing the text itself, that is, in all aspects of production: Content, structure and language (DAIUTE, 1986).

Collaboration in this study is advocated throughout the writing process and means that learners are co-authors, who must gather and share the responsibilities of producing text such as: to defend their own ideas in discussions during writing, to be attentive not only to aspects of grammatical accuracy and vocabulary, but also to the discursive ones (STORCH, 2005). Studies which conduct the writing process with co-authoring, as mentioned above, state that it promotes a sense of cooperation, reflective thoughts; they can encourage the exchange of knowledge about the language and about the process and this exchange is coined by Donato (1988) as *collective scaffolding* (STORCH, 2005, p.153). The author states that regardless of the strategies used by pairs or groups to do their jobs, collaborative writing encourages students to collaborate in generating ideas, in the opportunity to give and receive feedback, an opportunity that students who write individually do not have very often. Perhaps because of this, the texts seem more complex than the others. Students do not usually see some of their mistakes even after reviewing it, so groups have a positive point in this regard. Another point presented by Ohta (2001) is that as individuals, people are different and have different knowledge and difficulties, and when working in pairs or groups, they help one another by providing each other with different skills, experiences and resources to the text production.

However, Storch (2005) presents disadvantages of collaborative writing production. Some students focus more on the outcome than on the writing process, others do not interact with their partners and take on the work individually. These problems are related to the way students view collaborative activity, generally as a preparation for future individual activities, not attributing the due value to them. The challenge, according to the author, is to respond to students' preferences, including individual activities, and, at the same time, develop students' flexibility, and prepare them for writing collaboratively too.

In this investigation, *Iramuteq* is used to analyze a written corpus of English language learners in order to present and discuss the group's representations on Art. The study deals with written collaborative production and provides a brief reflection on the correlation between the content exhibited by them, based on lexical choices, and the formation of social representations of Art in Modern Society.

3 METHODS

This classroom research was developed at a Federal Institute in the State of Minas Gerais, Brazil, with 3 first-year English-language classes in the secondary technical education of Metallurgy, Mining and Buildings (basic level of English Language). Data were collected through the production of argumentative texts written in pairs or trios based on individual concept maps. There were 102 students with an average of 15 years who were already familiar with each other and who had the opportunity to choose their partners for the collaborative writing.

Analyses were done with the help of the software and concordancers *Iramuteq* and *AntConc*. According to Camargo and Justus (2013, p. 1), the *Iramuteq* software (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) is free, with open source and allows to make statistical analyses on textual corpus, individuals and words. It anchors itself in the R interface and

in the Python language. The image below is the reproduction of the opening of the *Iramuteq* software.



Figura 2: *Iramuteq* Interface

Fonte: Ratinaud (2008)

Just like other concordancers used by Corpus Linguistics, *Iramuteq* allows the investigation of specificities from the defined segmentation of the text, transforming initial context units into elementary context units (CAMARGO; JUSTUS, 2013). According to the authors, the software identifies the number of words, the average frequency and the number of *hapax* (words with one frequency); it researches vocabulary and reduces words based on their roots (lemmatization); it creates dictionary of reduced forms, and finally, it identifies active and supplementary types.

Iramuteq also performs contrast analysis of variable modalities, Descending Hierarchical Classification (DHC) according to the method described by Reinert (1990, 1998), analysis of similarity of words presented in the text and the construction of dendograms and word clouds with semantic similarity. In this case, the text segments are classified according to their respective vocabularies, and the clusters are divided according to the frequency of the reduced forms, in other words, in semantic fields (CAMARGO; JUSTUS, 2013). This analysis aims at obtaining classes of text segments that, at the same time, present vocabulary similar to one another, and vocabulary different from the text segments of other classes (CAMARGO, 2005). From these matrix analyses, the software organizes data analysis, illustrates the relationships between classes, performs calculations, and provides results that allow a detailed overview of each class, mainly by its characteristic vocabulary (lexicon) and by its words with an asterisk (variables).

In addition, according to Camargo and Justus (2013), the program presents the factorial matching analysis made from DHC. Based on the chosen classes, the program calculates and provides the most characteristic text segments of each class (corpus in color) allowing the contextualization of each ones' typical vocabulary. The authors state that, at the software level, each class is composed of several segments of text according to the distribution of vocabulary (forms) of these text segments.

The *AntConc* 3.2.1 Program was created and developed by Laurence Anthony of Waseda University (Japan). It is a concordancer that allows you to list the occurrences of a particular word or phrase within contexts, either in separate or single files, and to make a statistical calculation of occurrences in the corpus. It also performs other functions such as listing words in a text or corpus and extracting keywords and their collocates. Moreover, it is possible to extract lexical bundles presented in concordance lines. *AntConc* is a free software for Windows, Mac OS X and Linux systems. The image below is the reproduction of the *AntConc* Interface.

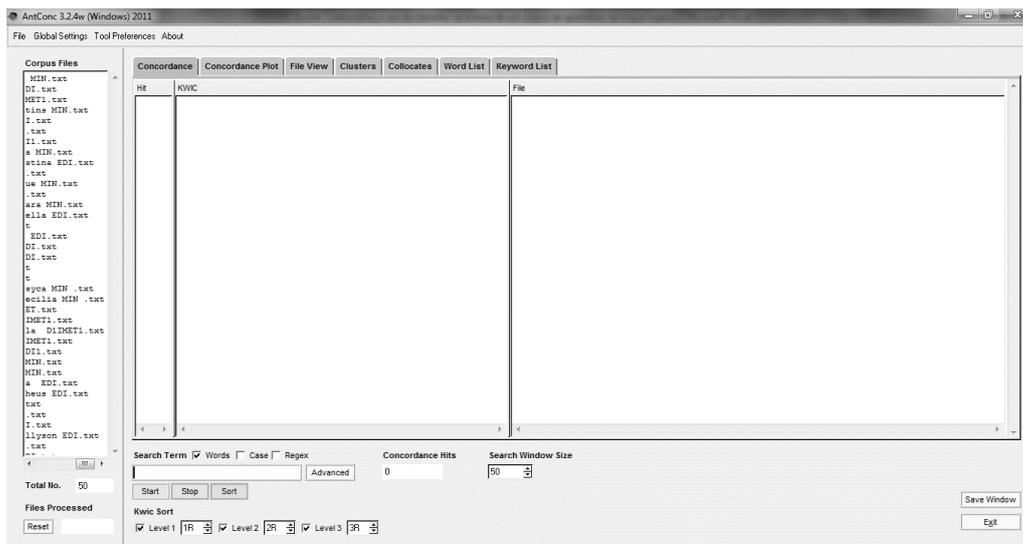


Figure 3: *AntConc* Interface

Source: From the authors when they opened the learners' corpus from this study

The choice of the softwares is supported by the fact that one complements the analysis of the other. *AntConc* works with all forms of words and phrases, generates frequency lists, lexical bundles and shows contextualized concordance lines, which enables content analysis (BARDIN, 1977). *Iramuteq* uses calculations on the co-occurrences of words in segments of texts constructed from the corpus to list and presents the most frequent reduced forms through lists, graphs, dendograms and word clouds. The combined analysis makes it possible to understand the relation "between linguistic context and collective representation", that is, collective ways of thinking about a certain subject (REINERT, 1990, p. 32).

4 DATA ANALYSIS

For this paper, only a part the research data will be presented, specially the one that emphasizes the students' lexical choices used to express themselves in relation to the Art construct. The analyses cover the production conditions of the corpus, the analysis of the context units using *Iramuteq* and *AntConc*, and finally, the content analyses and interpretations of the students' representations about Art.

4.1 THE CORPUS: PRODUCTION CONDITIONS

The study was developed in a bimester along with curricular activities. The students from the first level of English were requested to write their previous ideas about Art in modern society individually on a sheet of paper and the choice of the theme was related to the unit of the textbook. Then, in the same classroom, they received guidance from the teacher on the structure and the way of constructing concept maps. They built their concept maps individually based on their lists⁶.

During the two-month period the students did all the activities of oral and written comprehension and production of the book with emphasis on the Art movements, techniques of production and artistic appreciation, the elements that make up the works of Art, such as implicit ideas, lines, textures and color theory. At the end of the bimester students were instructed to plan and write a text in pairs about the role of Art in modern society based on their individual concept maps. All the work was handwritten during the classes. The conceptual map below, presented in figure 4, shows an example of the representations constructed by two students from Mining course:

⁶ The concept maps were drawn manually in the classroom. Subsequently, they were typed on the IHMC Cmaps Tools by the PIBIC Jr. students keeping all the hierarchic structure and details of the students' maps.

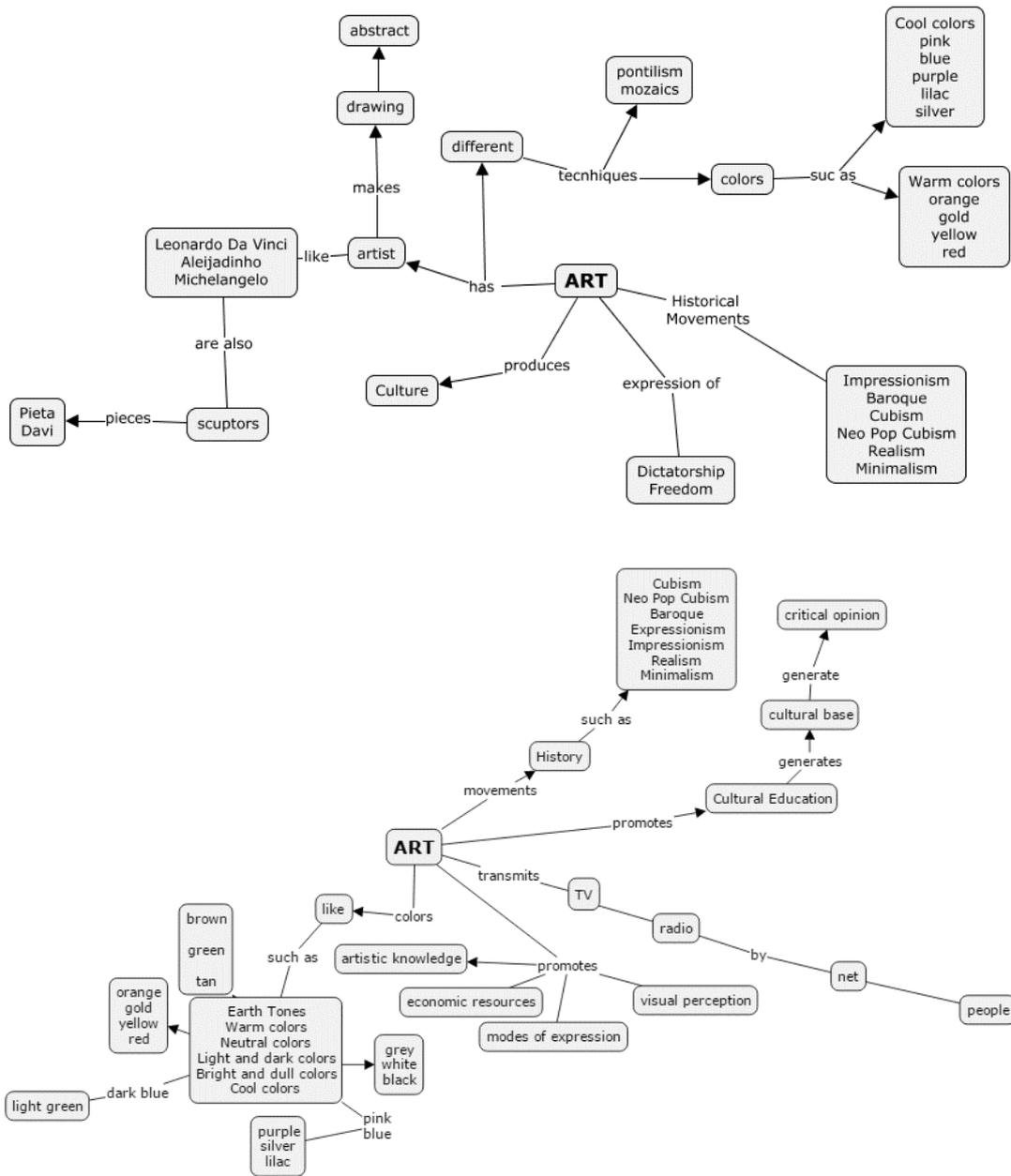


Figure 4: Individual Concept Maps: base for writing production
Source: Concept Maps 046 – Learners’ corpus from Secondary Technical School

In the first concept map we have observed that the student centralized the concept of Art and the sub-concepts were placed around the node in parallel. Art is related to the historical aspects, to the technical making and to the diversity of the artistic areas. The second student built a more hierarchical map in which the concept of Art is related to aspects mentioned earlier, and also as a way to foster education, culture, and critical thinking.

The text below from the authorship of the same Mining students, shows the process that they have experienced throughout the classes and portrays their conceptions of Art in an organized argumentative text:

**** *n_046 *sex_22 *ins_1 *cur_MIN

Art is a form that human beings use to *express their emotion*. It develops the *imagination* of several people and promotes *cultural education*. Art can be represented in several *ways*, especially in music, sculpture, painting, film,

dance, among others. Many people say *they have no interest in art and movements connected to it, but what they do not realize is that art is not limited, to paintings or sculptures*; it also may be represented by more *popular* forms such as the music, film and dance. Along the year we have learned a lot about Art. The *artists* express their feelings, and we often lay no sense, how we *thought* about several artistic works, it is always good to *acquire knowledge*, culture and today we are able to *appreciate* artistic works. We have learned several main artistic *styles*, such as the Baroque, that style that is a game of light overlapped in dark where worship excessive ornamentation. These knowledge are glimmer of *conflict in that man existent stood*; Already in cubism the use of geometric shapes, simple pictures in minimalism, we have observed that in impressionism does not have a *clear definition of forms*, where is generally depicted nature. No expressionism shocked and some picture have portrayed terror. *The art is a form of men himself to develop and to know himself.*

The students' lexical choices demonstrate a conception of Art as a means of social transformation, in other words, as a tool of educational promotion and cultural asset. Students discuss the distance of people from Art and show that Art is not just erudition, recognizing popular movements in the artistic field. In addition, they make the decision to show in their texts what they have learned in relation to the Art movements and their influence on the man's self-awareness under his most important questions. From the two textual genres, it is possible to observe that there was an expansion of the students' reasoning, since there are characteristics of the two maps in the text that started from ideas about art to discuss important questions such as Art that feeds man in his inner quest for self-knowledge, Art that brings the expression of diverse feelings and emotions, as well as a means for reflection and learning.

4.2 THE CORPUS

This section will present the analysis of all the texts produced in pairs by the participants. The corpus of this study was organized with 50 texts written by 47 pairs and 2 trios with an average of 147 words each⁷. In Oliveira *et al.* (2012), beginner-level students worked individually to discuss and write argumentative texts about eating disorders and took the same time to write texts with an average of 112 words. When comparing the data of 2012, it is observed that students working in pairs produced grammatically more precise texts, linguistically more complex and with a clearer focus. However, although they are in pairs, it is noticed that the planning and discussion phase, when compared to the total time in the accomplishment of the task, was very brief. In addition, students were instructed to review the text before handing it over. This stage was also brief and was not carried out by all pairs.

For the *AntConc* software recognition, the texts were typed and saved in separate files and for *Iramuteq* recognition, the corpus was typed, organized into a single file and saved in *.txt*, following the guidelines regarding the variables: number of students, gender (1 male and 2 females), year of instruction (1 first year) and course (MIN Mining, MET Metallurgy and EDI Buildings⁸), as shown in the example below of a Building's class:

**** *n_001 *sex_21 *ins_1 *cur_EDI

Sides of Art. Art makes you understand about yourself, you certainly realize who you are. Art is important in human life because when you understand the art, you start to understand what happens around you. Art can make you feel happy because when you make art you express your feelings. Art reduces the tensions of reality because it shows the other side of the world. Some pieces of art in the world show the soul of artists, it shows the real feelings and most importantly: shows who we are. Art isn't "whatever" painting paper; art is everything concrete and has a lot of expressions. In order to feel art, first you need to understand it. Consequently, you change your eyes to the word, change your way to think and you start to understand the world that you live. But why some people don't have art inside your hearts and mind? The answer is simple, they don't know how art is important to human life. Without art, the world would be incomplete. We wouldn't have music, paintings, colors, so everything would be sad and dark. Art could be considered a good feel like happiness or peace. We need art in life, that's why art is important to human life.

For the corpus macrostructure's monitoring, the composition of the corpus was analyzed, the titles presented in the writings and a

⁷ In the classroom, the participants took approximately 1 hour and 20 minutes to write the texts.

⁸ EDI Edification or Building.

list of the most frequent words was generated. All the texts that compose the corpus were written in the English language and some of them under creative titles such as:

Art;

Graffiti;

The art of graffiti;

The world is Art;

Sides of Art;

Art in Society;

Life is Art;

How Art can change lives;

The importance of Art for the development of human beings;

Art and social issues, etc.

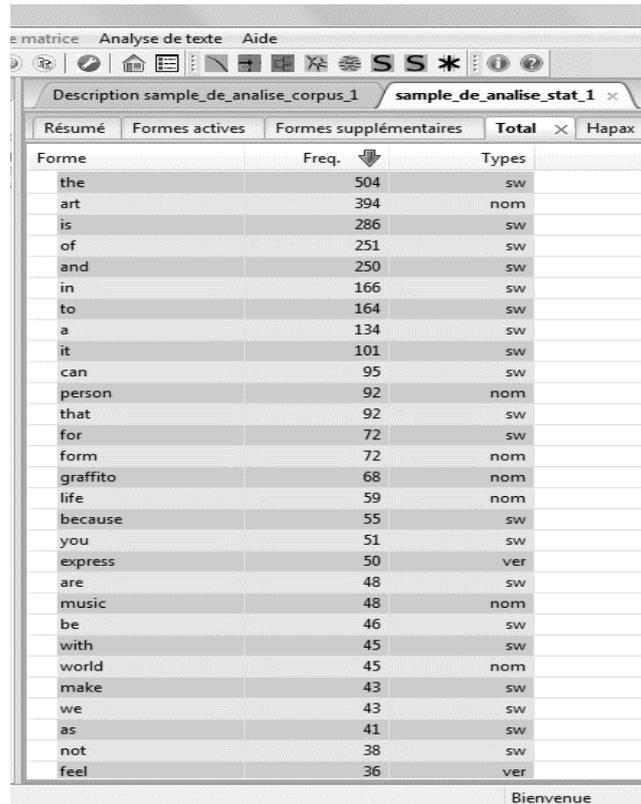
The written productions were organized in paragraphs and reported the previous knowledge of the individual concept maps and points discussed in the language classes, that is to say, all the knowledge they learned during the period in which the issue was approached in the classroom and what they wanted to introduce. Most of the texts include the definition of Art, the types of artistic manifestations and their importance in society.

4. 2.1 The Corpus: Initial Context Unit (ICU)

The initial context is the unit from which the *Iramuteq* program undertook the first fragmentation, in this case, the corpus composed of fifty texts. The corpus presented a total of 7383 words, 1187 types; 556 Hapax (words that appear only once), being 7.53% of the occurrences, 46.84% of the forms and the average of occurrences by texts of 147, 66.

4. 2.2 The Corpus: Elementary Context Unit (ECU)

The elementary context unit (ECU) is organized and classified by *Iramuteq* from semantic homogeneity. According to Reinert (1998), during the classification, there is a process of lemmatization, that is, there is the replacement of a few words for a reduced form (words that share the same radical but have different gender and number are computed only once, for instance). The program successively groups ECUs within a same initial context unit (ICU) until the number of different words analyzed is exhausted. On the issue, Nascimento and Menandro (2006) explain that the program goes through four stages to analyse the ECUs. The procedures of the first stage concern the next steps: first, a list of words in alphabetical order, considering the whole vocabulary used, is sorted; from this list derived a dictionary of the corpus' reduced forms. And at last, a list of the most frequent reduced words from the learners' corpus about Art is created, as shows the image below:

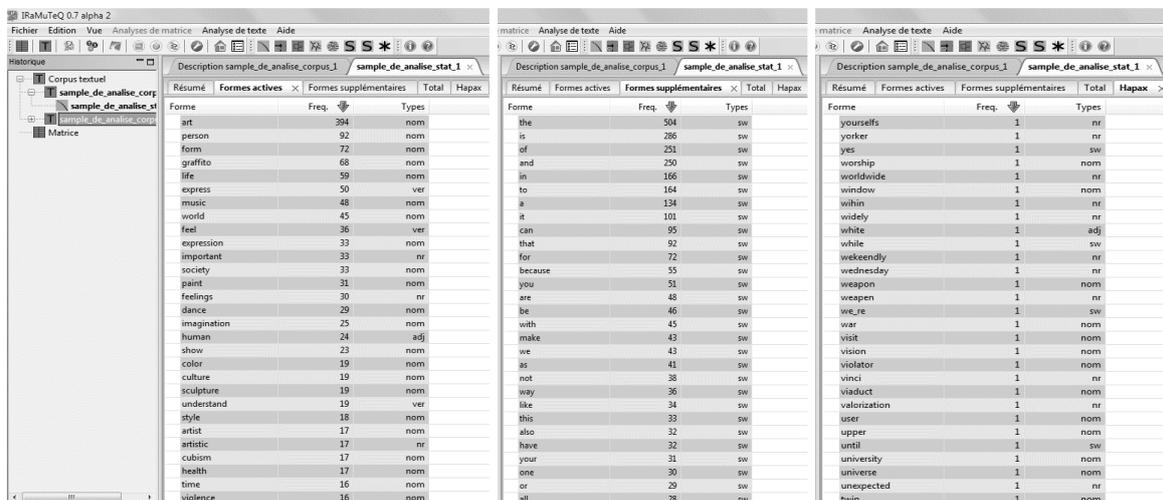


Forme	Freq.	Types
the	504	sw
art	394	nom
is	286	sw
of	251	sw
and	250	sw
in	166	sw
to	164	sw
a	134	sw
it	101	sw
can	95	sw
person	92	nom
that	92	sw
for	72	sw
form	72	nom
graffito	68	nom
life	59	nom
because	55	sw
you	51	sw
express	50	ver
are	48	sw
music	48	nom
be	46	sw
with	45	sw
world	45	nom
make	43	sw
we	43	sw
as	41	sw
not	38	sw
feel	36	ver

Figure 5: List of the most frequent reduced forms

Source: List generated by the author

Figure 6 below shows how *Iramuteq* sorted content words (active forms), grammatical words (supplemental forms), and *Hapaxes* into different lists. The most frequent lexical words were *Art(s)* (394), *people* (126), *person* (92), *form* (72), *graffiti* (68), *life* (59), *express* (50), *music* (45), *way* (36), *feel* (36) and *society* (33). The content of the corpus presents students' positions regarding Art and its function in modern society. The lexical choices show that the students related Art to people, to life and to the world as a way of expressing feelings. In addition, music and graphite are very recurrent due to the age of the authors and to the popular artistic manifestations.



Forme	Freq.	Types
art	394	nom
person	92	nom
form	72	nom
graffito	68	nom
life	59	nom
express	50	ver
music	48	nom
world	45	nom
feel	36	ver
expression	33	nom
important	33	nr
society	33	nom
paint	31	nom
feelings	30	nr
dance	29	nom
imagination	25	nom
human	24	adj
show	23	nom
color	19	nom
culture	19	nom
sculpture	19	nom
understand	19	ver
style	18	nom
artist	17	nom
artistic	17	nr
cubism	17	nom
health	17	nom
time	16	nom
violence	16	nom

Forme	Freq.	Types
the	504	sw
because	55	sw
you	51	sw
are	48	sw
be	46	sw
with	45	sw
make	43	sw
we	43	sw
have	41	sw
not	38	sw
way	36	sw
like	34	sw
this	33	sw
also	32	sw
have	32	sw
your	31	sw
one	30	sw
or	29	sw
all	28	sw

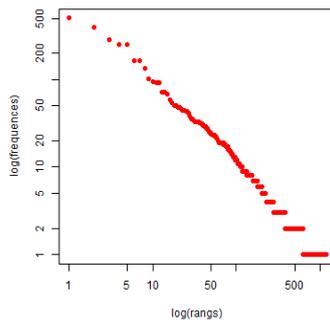
Forme	Freq.	Types
yourselfs	1	nr
yorker	1	nr
yes	1	sw
worship	1	nom
worldwide	1	nr
window	1	nom
within	1	nr
widely	1	nr
white	1	adj
while	1	sw
weekendly	1	nr
wednesday	1	nr
weapon	1	nom
weapen	1	nr
we_re	1	sw
war	1	nom
visit	1	nom
vision	1	nom
violator	1	nom
vinci	1	nr
viaduct	1	nom
valorization	1	nr
user	1	nom
upper	1	nom
until	1	sw
university	1	nom
universe	1	nom
unexpected	1	nr
twin	1	nom

Figure 6: List of active, supplemental and hapax types

Source: Lists generated by the author

In the second stage, Nascimento and Menandro (2006) state that the program selects the reduced forms with frequency equal or superior to 04 and sets the ECUs from the punctuation. In this phase, it performs the calculation of three intersections: the Descending Hierarchical Classification - DHC which comprises all ECUs in relation to all reduced forms; CU size 1 relative to the selected reduced forms; And the CU size 2 relative to the selected reduced forms. In the graph below, generated from the learners' corpus, it is possible to observe the clustering logarithms on the abscissa axis and the frequencies of the forms on the ordinate axis, as well as the list of active types (column / form) with their effective (column nb) and their grammatical categories (column type). It shows the behavior of word frequencies in the corpus and illustrates the X rang frequency distribution.

Graphic 1: Diagram of Zipf



Source: Lists generated by the author

Iramuteq has grouped the learners' corpus into 218 text segments (ECUs), and through a top-down classification, split the corpus on Art into two sub-corpora formed out of different matrices for each of the crosses: class 1 and classes 2, 3 and 4, according to Figure 6.

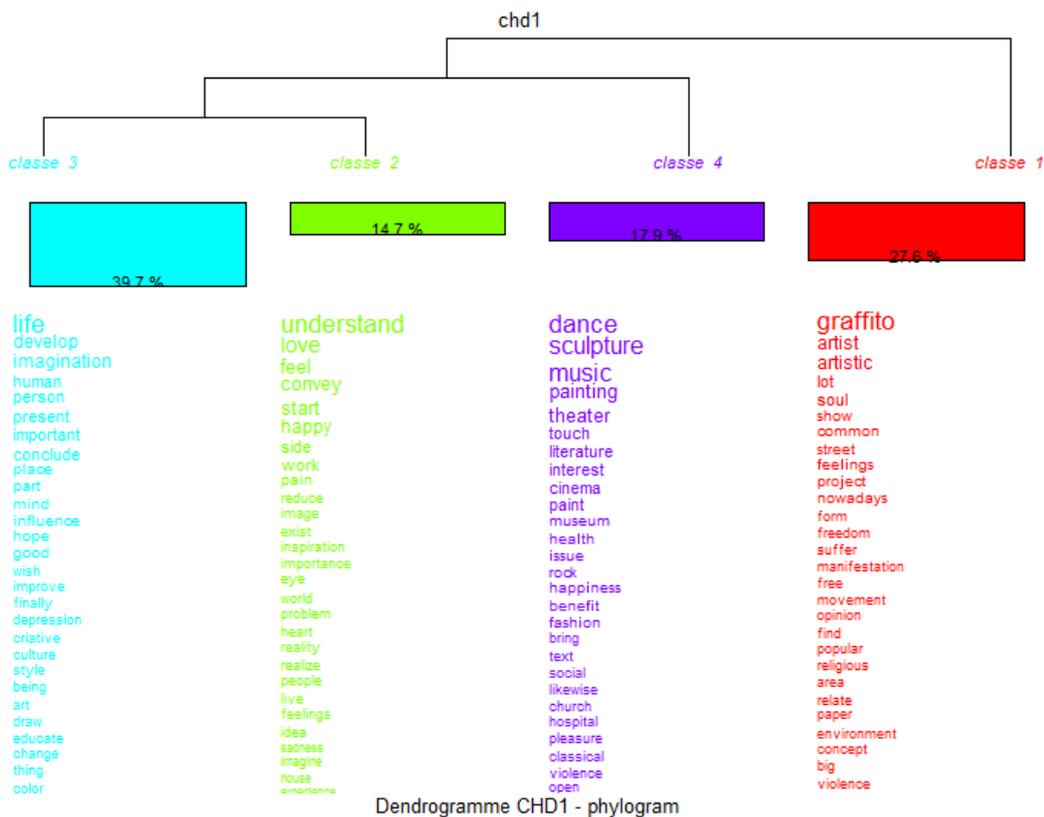


Figure 7: Dendrogram of the most frequent words from the corpus

Source: Extracted by the author with *Iramuteq*

The first subcorpus, comprising class 1, is the total set of contextual units in the matrix of initial indicators and presents the central points debated by the students regarding Art and semantic similarity in relation to the other classes. In the dendogram of figure 6, it is possible to observe that the two blocks, formed respectively by classes 1 and 4 and by classes 2 and 3, are independent. This means that class 1 is more related to or has a better proximity to class 4 and little or no relation to classes 2 and 3. Classes 1 and 4 present the following most frequent lexical items:

Class 1:

graffiti, artist, lot, soul, show, common, street, feelings, Project, nowadays, form, freedom, suffer, manifestation, free, movement, opinion, find, popular, religious, area, relate, paper, environment, concept, big, violence

Class 4:

Dance, sculpture, music, painting, theater, touch, literature, interest, cinema, paint, museum, health, issue, rock, happiness, benefit, fashion, bring, text, social, likewise, church, hospital, pleasure, classical, violence, open

The words generated by *Iramuteq*, which show the relationship of classes 1 and 4, are mostly nouns and reveal the students' conceptions of Art, the manifestations they consider as artistic and the role of Art in society. The items make reference to the Art as a way to express the diversity of feelings, pointing out that the artistic manifestations benefit health, promote social changes and reduce the violence. This development and benefits are associated to some forms of Art such as *graffiti, dance, sculpture, music, painting, literature* and *fashion*. In addition, they are related to the places where works are exhibited, *on the street, in the cinema, in the theater, in museums* and *churches*.

The second subdivision of this class into two separate ones splits the resulting classes so that each one contains different vocabularies and do not include overlapping words (REINERT, 1998). The procedure is repeated until no new classes could be found. Classes 2 and 3 relate to class 4 and present the following most frequent lexical items:

Class 2:

Understand, love, feel, convey, start, happy, side, work, pain, reduce, image, exist, inspiration, importance, eye, world, problem, heart, reality, realize, people, live, feelings, idea, sadness, imagine, house, everywhere.

Class 3:

Life, develop, imagination, human, person, present, important, conclude, place, part, mind, influence, hope, good, wish, improve, finally, depression, creative, culture, style, being, art, draw, educate, change, thing, color.

The link between the two classes highlights the same points found by Subtil *et al.* (2012), that is, the action sought with Art through the use of verbs: *to understand, to love, to feel, to express, to develop, to influence, to educate*, etc.; its goals and actions: *to represent happiness, pain, sadness, ideas, culture*, etc.; and finally, the pieces of Art that concretizes these practices: *the colors and styles*, etc.

Nascimento and Menandro (2006) state that *Iramuteq* also presents Factorial Correspondence Analysis (FCA), that allows verifying the relations between the classes in a graphic plane, which, in turn, allows the general visualization articulated of the words groupings presented in the authors' discourse. In the learners' corpus, the closer the elements arranged in the plane, the more they speak of the same things, for example, in the red quadrant that represents class 1, the *graffiti* nouns which is the most frequent and therefore larger one, is more related to the words *manifestation, common, many, free, freedom, suffer, soul* and *protect*. The referred noun is distant from the words *form* and *expression*, meaning that they were less related in the texts though in the same class.

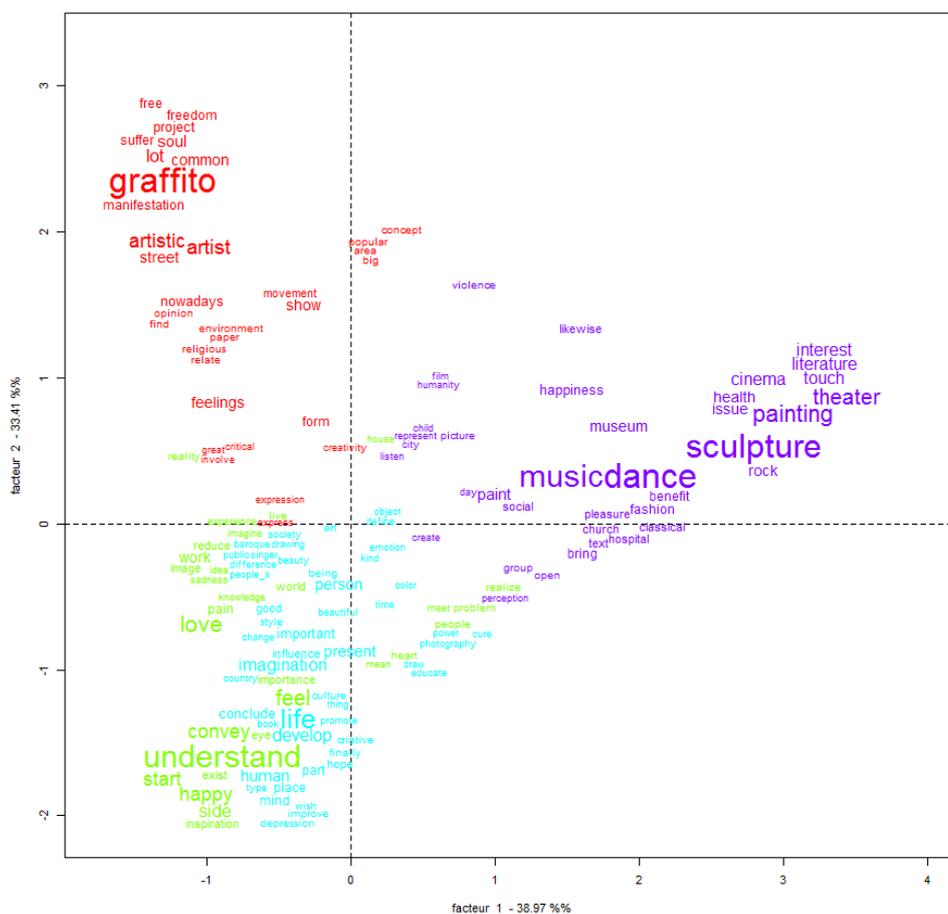


Figure 8: Correspondence Factor Analysis (CFA)

Source: Extracted by the author with *Iramuteq*

Another possible analysis made automatically by *Iramuteq*, is the one of the semantic similarity between the words and their display in tree format. It is based on Graph Theory⁹ and shows the co-occurrences and connections between the words of the corpus. The Art node is centralized and the words closest to the node are the *Hapax*, in smaller size due to their frequency.

⁹ A graph is a representation of a set of nodes connected by edges that together form a network (RECUERO, 2004, p. 3). The Graph Theory was developed by mathematician Leonhard Euler and is currently used in various areas of knowledge to understand which properties of the various types of graphs and the process of its construction. According to Recuero (2004), graph theory helps in understanding social structures, by "[...] discard[ing] the Cartesianism of part analysis, seeking the analysis of the whole, stating that it has properties that go beyond the mere sum of its parts" (RECUERO, 2004, p. 4).

these bundles appear at the beginning of the texts when the students define and explain the Art node and occur in two different patterns: characterization pattern and identification pattern (BIBER et al., 1999). In the corpus, 111 occurrences of these lexical bundles were identified. The table below shows some examples of concordance lines, which were grouped according to students' conceptions of Art, based on the Art's goals and objective, according to Javelberg (2003, p. 28-36):

Art definitions: "Art is..."	
Free expression	<i>art is our life, because everything is kind of it...</i> <i>Art is the manner that the artists find to express their creativity...</i>
Criativity	<i>art is everything that we can see or imagine like the ...</i> <i>Nowadays the art is used to improve the imagination...</i>
History	<i>The world is art. The art is present in the world since ancient times and has...</i> <i>Since the beginning of mankind, the art is present in people's lives...</i>
Moment of relaxation	<i>Art is a word that can express a lot of feelings...</i> <i>art is everything that you can appreciate....</i> <i>Art is everything that we can see, feel and touch ...</i>
Expression of feelings	<i>Art is form of human being to express their emotions...</i> <i>You feel good though visit one gallery of art. Art is very important for us...</i> <i>Art is a way to rest mind off the work...</i> <i>Above all art is all bring happiness for the people...</i> <i>Art is Life. Art is all than express emotion and define culture...</i>
Technical know-how	<i>Art is used for medical treatment too...</i> <i>Art is technical aspect features: colors and geometrical disposition and mixture various styles, like cubism, neo-pop cubism, baroque, expressionism, impressionism, realism and minimalism...</i>
Diversity of artistic areas	<i>Art is music, drafts, pictures, sculptures and panels...</i> <i>Art is music, sculpture, paintings, cinema, dance...</i> <i>like Baroque and cubism. Anyway, art is present on our lives..</i> <i>dancer, actor, actress, singer, photographer, painter, produce art, and that art is culture....</i> <i>show, dance and music..</i> <i>Art is: expositions, music, decoration, cinema, feeling,</i> <i>Art is not only paintings, sculpture, but also music, sports, dancing...</i> <i>The religious art is a good form of art ...</i> <i>the sounds; light; colors...</i>

By the students' definitions, we observe conceptions of artistic knowledge based on aesthetic fundamentals, such as beauty, symbols and a several ways to set forth Art. The students were moved by and interested in the subject. Most of them transcend the common sense concept of Art and approach a broader view that considers Art as a way of knowing, capable of causing experiences, of influencing the individual and transforming his relationship with the environment in which he lives (FREITAS, 2005).

From the concepts presented by the students, it is possible to highlight social representations of Art as a fruition of beauty, as a pretext and as an artistic knowledge (SUBTIL, et al., 2012). In the corpus, the representation of Art as the fruition of beauty is

phrase, or undefined noun phrase, as is usually the case of the characterization pattern (BIBER et al., 1999, p. 146). This pattern expresses the identity between subject and predicative.

observed through the contribution of feelings and the exercise of sensitivity as a means to change. The opposite of beauty of the artistic and the non-artistic, is demonstrated as a means for self-understanding, as an exercise of appreciation, and as a way to broaden horizons:

Art makes you understand about yourself. You certainly realize who you are. Art is important for human life because when you understand art, you start to understand what happens around you.

Art is also a way to introduce culture, a country transcribes what is best to be seen and appreciated.

A lot of artist use the art not only to show beauty, feelings as something like this, Pablo Picasso for example used his artistic talent in the painting "Guernica" to represent the suffering, the horrors and pain of the people in the middle of the second great war.

Consequently you change your eyes to the world, change your way to think and you start to understand the world that you live. But why some people don't have art inside your hearts and mind? The answer is simple, they don't know how art is important to human life.

Art is the pretext or the way for development, for socialization and for learning. For most students, Art inspires, educates and brings cognitive development:

The art makes people's life happier, it also makes the most educated people and it is important to disseminate culture and to express what the artist is really thinking.

Art is important in human life because it makes us happier and cultural; it serves to educate people in everyday life.

In schools, art must be present as a form of inspiration for students, also teaching the styles of painting, for example, Baroque and cubism.

Finally, Art is presented by students as artistic knowledge related to society and experienced in daily life, with potential for criticism of social totality. The potential of social criticism is conveyed mainly by texts that argue that graffiti is a form of Art which suffers from prejudice because it comes from less favored social classes.

Graffiti is best form of art, not vandalism. People sometimes have a certain prejudice against the graffiti because it was born in the periphery and in most of cases, sometimes represented by people from lower social classes.

Imagine how many people can save with art? Save from death, misery...

There is no better kind of art, because it is linked to the personality of who did it, therefore the identity of a social group.

With the criticisms it is possible to spread great ideas.

5 CONCLUSION

Regarding the theme discussed in most of the texts produced by the students, we can state that the knowledge constructed from the Art nodule, supports Freitas (2005), who sees Art as a field of knowledge with its own specificities, goals and contents. Students' lexical choices demonstrate linguistic, aesthetic, and symbolic values that mostly emphasize the emotional, affective, and social side of the Arts as an essential area for humanity.

The use of concept maps for the development of written production enables learning through discourse (declarative knowledge)

and through reasoning (procedural knowledge). This learning involves the construction and manipulation of mental models (JOHNSON-LAIRD, 1983), which students produced when they had to make lexical choices and inferences in the constructions of lists, propositions, and texts composed of meaning and argument. In order to introduce the concept map as a technique for textual production, one can see not only the enrichment of academic knowledge, but also the development of skills such as: organizing and connecting ideas, reasoning, criticizing, learning to read and interpret, as well as to write in English from the perspective of process, therefore advancing in interlanguage. Concept maps have become important in order to, not only plan learning steps, but also to arrange writing planning resources, since it allows the clear and orderly display of these plans, enabling continuous reflection and a reconstruction of the text, as well as a review of contents and concepts.

Pondering on the relevance of the concept maps in the teaching-learning process, it is possible to observe some of its uses and cognitive abilities that can be explored. With regard to its use as an evaluation tool, it can help to identify difficulties and accomplishments concerning to the topic studied and, at the same time, provide feedback. Besides, it also contributes to the reflection on the topics covered and to make the evaluation a moment of learning. In this way, there is the promotion of a formative evaluation, in which the entire learning process is evaluated instead of only its final product. In addition, map usage stimulates cognition, since the students learn how to learn on their own, self-regulating their cognitive process.

Concerning collaborative writing production, the results of this study corroborate Storch (2005), since the interaction in pairs for the collaborative production favored the development of the students' grammatical and vocabulary skills. The study has implications for the teaching of additional languages, since the work of written production in pairs and groups focuses on the process, motivates students to participate, and assists in the development of skills such as: organization, rearrangement of their ideas, logical reasoning, etc. In addition, it promotes critical literacy, since it involves decision-making on the main theme, the use of strategies to make lexical choices and inferences in meaningful textual constructions, argument and appeal to social issues. However, some negative factors have been observed in the process, as for example, most students have been already accustomed to writing as an individual activity, or to the fact that some students are shy and do not feel comfortable discussing textual construction. In addition, some more proficient students have focused the activity on themselves because they understood that writing is an individual activity.

The softwares *Iramuteq* and *AntConc* were rigorous and allowed the use of different resources for the textual analysis. They have contributed to the understanding of the social representations of the students' groups on the topic of Art and for the area of Corpus Linguistics, since they ease the processing of large volumes or number of texts. This study is a small sample of *Iramuteq*'s potential, which enables the lexical analysis in a larger corpus while upholding the usage context of the items. This study can be replicated in comparison to the reference corpus allowing the integration of the quantitative and qualitative analyses, bringing objectivity to the interpretations given to the content of the texts.

REFERENCES

AUDI, J. H. K. *Mapas conceituais e a aprendizagem significativa*. Disponível em: <<https://jorgekotickaudy.wordpress.com/2014/06/08/mapas-conceituais-e-a-aprendizagem-significativa/>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIBER, D.; CONRAD, S.; LEECH, G. *Student grammar of spoken and written English*. London: Longman, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BORG, S. Language teacher cognition. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 163-171.

CAMARGO, B. V.; JUSTUS, A. M. Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Ed.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005.

COLI, J. *O que é arte?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

DAIUTE, C. Do 1 and 1 make 2? Patterns of influence by collaborative authors. *Written communication*, v. 3, n. 3, p. 382-408, 1986.

DUBY, G. *Quotation*. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTM2ODY5MA>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: Construindo Caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

FREITAS, J. B. F. Arte é conhecimento, é construção, é expressão. *Revista Digital Art&.* ano 3, n. 3, abr. 2005. Disponível em: <<http://www.revista.art.br>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

IABELBERG, R. *Para gostar de aprender arte – sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ - Faculdade de Educação, dez. 2001.

JOHNSON-LAIRD, P. N. *Mental models*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. *Actes des 11^{èmes} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, Belgica, p. 687-699, 2012. Disponível em: <<http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,%20Pascal%20et%20al.%20-%20L%27analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

MCDONOUGH, K. Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, v. 32, n. 2, p. 207-224, 2004.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 2, p. 72-88, ago./dez. 2006.

NOVAK, J. D. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad, 1982.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008. Disponível em: <at: <http://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>> . Acesso: 8 Jun. 2016.

OLIVEIRA, S. B. et al.. Pacotes lexicais em corpus de aprendizes do ensino médio. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Org.). ENCONTRO DE LINGUÍSTICA DE CORPUS, 10., 2012, Belo Horizonte. *Anais do X Encontro de Linguística de Corpus: aspectos metodológicos dos estudos de corpora*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 337-363.

OHTA, A. S. *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

PALMER, G. B. *Toward a theory of cultural linguistics*. Texas: University of Texas Press, 1996.

POUGY, E. G. P. *Poetizando linguagens, códigos e tecnologias: a arte no ensino médio*. São Paulo: Edições SM, 2012.

RATINAUD, P. IRAMUTEQ: Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires [Computer software]. 2008. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

RECUERO, R. C. Redes sociais na Internet: Considerações iniciais. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA XXXVII INTERCOM, 6., 2004, Porto Alegre. *Anais...* Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/recuero-raquel-redes-sociais-na-internet.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

REINERT, M. Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia de Gerard de Nerval. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, v. 26, p. 24-54, 1990.

_____. *Alceste*. Version 4.0 – Windows (manual). Toulouse: Societé IMAGE, 1998.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 1986.

RODRIGO, M. J.; CORREA, N. Representação e processos cognitivos: Esquemas e modelos mentais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 81-94.

SHEHADEH, A. Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, v. 20, p. 286-305, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/251640723_Effects_and_student_perceptions_of_collaborative_writing_in_L2>. Acesso: 8 jun. 2016.

SMIT, U.; DAFOUZ, E. (Ed.). *AILA Review*. Integrating content and language in higher education: gaining insights into english-medium instruction at european universities. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2012.

SPINK, M. J. P.; GIMENES, M. G. G. Práticas discursivas de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre saúde e doença. *Saúde e Sociedade*, v. 3, n. 2, p. 149-171, 1994.

STORCH, N. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, p. 153-173, 2005. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374305000172>>. Acesso em: 8 jun. de 2016.

STORCH, N.; WIGGLESWORTH, G. Writing tasks: comparing individual and collaborative writing. In: GARCIA, M. (Ed.). *Investigating tasks in formal language learning*. London: Multilingual Matters, 2007. p. 157-177.

SUBTIL, M. J.; SEBEN, E. E.; ROSSO, A. J. Representações sociais sobre arte e ensino de arte. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 350-361, set./dez., 2012.

SWAIN, M. Talking-it through: Languaging as a source of learning. In: BATSTONE, R. (Ed.). *Sociocognitive perspectives on language use/learning*. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 112-130.

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

Recebido em 08/06/2016. Aceito em 15/08/2016.

A FORMAÇÃO DE UM BANCO DE DADOS DE FALA DE TERESINA (PI): UM ESTUDO DE CASO

LA FORMACIÓN DE UNA BASE DE DATOS DE HABLA DE TERESINA (PI): UN ESTUDIO DE CASO

THE FORMATION OF A SPEECH DATABASE FROM TERESINA (PI): A CASE STUDY

Francisca da Cruz Rodrigues Pessoa^{*}

Jânia Martins Ramos^{**}

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: Este artigo enumera iniciativas de registro de dados de fala representativos da comunidade residente em Teresina (PI). Seus objetivos são descrever o estágio atual da construção dos diferentes *corpora*, compará-los, e sugerir que seja organizado um banco de dados único. Para encaminhamento dessa proposta, argumenta-se a favor (i) da adoção de uma política de autoria para a edição de *corpora*, e (ii) da reunião de amostras de entrevistas coletadas por pesquisadores que atuam em projetos independentes, quer sejam sociolinguistas quer sejam de áreas afins. A opção pela análise de caso, por tomar como ponto de partida uma situação real, oportuniza colocar em foco uma situação que certamente não é excepcional nem é estranha a numerosos pesquisadores brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Banco de dados. *Corpus*. Teresina. Fala.

RESUMEN: Este artículo enumera iniciativas de registro de datos de habla representativos de la comunidad residente en Teresina (PI). Sus objetivos son describir la evolución actual de la construcción de los diferentes corpus, cotejarlos, y proponer que sea organizada una base de datos única. Para afirmar esa propuesta, se argumenta a favor (i) de la adopción de una política de autoría para la edición de corpus, y (ii) de la reunión de muestras de entrevistas recolectadas por investigadores que actúan en proyectos independientes, sean sociolingüistas sean de áreas relacionadas. La decisión por el análisis de caso, teniendo como punto de partida

^{*}Doutora em Estudos Linguísticos – UFMG | Docente da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC/PI). E-mail: franrodriguespessoa@hotmail.com.

^{**}Professora Doutora do Quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: jania.ramos@gmail.com.

una situación real, permite poner en foco una situación que seguramente no es excepcional ni es extraña para numerosos investigadores brasileiros.

PALABRAS CLAVE: Base de datos. *Corpus*. Teresina. Habla.

ABSTRACT: This article lists initiatives of recording of speech data typical of the community resident in Teresina (PI). Its objectives are to describe the current development stage of different *corpora*, to compare them, and to suggest an organization of a single database. For submitting this proposal, it is argued in favor of (i) the adoption of an authorship policy for *corpora* editing, and of (ii) the assembling of interview samples gathered by researchers involved in independent projects, be they sociolinguists or from related areas. Opting for a case analysis, once it depicts a real situation as its starting point, provides the opportunity to shed light on a situation that, certainly, is neither exceptional nor unusual to a large number of Brazilian researchers.

KEYWORDS: Database. *Corpus*. Teresina. Speech.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela língua falada no Brasil foi impulsionado pelo Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana (Projeto NURC)¹ e, a partir de então, dezenas de novos projetos foram empreendidos. Em geral, cada projeto produziu um novo *corpus* ou ampliou um *corpus* já formado. Quase sempre esses *corpora* foram organizados em conformidade com as diretrizes metodológicas da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]; TAGLIAMONTE, 2006)².

Por serem numerosos e metodologicamente similares, seria de grande interesse para os estudos sociolinguísticos no Brasil se os pesquisadores pudessem ter reunidos, num único *site*, os *links* de todos os *corpora*, quer livres quer de uso restrito. Isso representaria um grande ganho no que diz respeito à economia de recursos humanos e financeiros. Embora reconhecidamente relevante, esse empreendimento não tem sido, até o momento, definido como meta pelas entidades representativas da área, como o Grupo de Trabalho de Sociolinguística da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL) ou pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Algumas iniciativas, entretanto, já podem ser registradas, como, por exemplo, a realização de um simpósio sobre *Corpora*, no Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo (GEL) em 2013³, e a recolha de notícias sobre *corpora*, por parte da Coordenação do Grupo de Trabalho (GT) de Sociolinguística da ANPOLL, no biênio 2014-2015.

Mas como viabilizar uma proposta de centralização de informação sobre *corpora*? Que tipo de informação seria viável? Neste artigo, vamos apresentar uma proposta. Tomaremos como exemplo as iniciativas adotadas para o registro da língua falada de moradores da cidade de Teresina (PI). Optamos por apresentar um estudo de caso, bem pontual, sobre um dialeto ainda pouco conhecido, na medida em que poucos estudos o tomaram como objeto de análise. É nosso objetivo apresentar e discutir um formato de maximização das potencialidades de uso dos produtos de trabalhos realizados até o momento.

2 FALA DOS TERESINENSES

¹ Ver Castilho (1990).

² Conforme se lê em Milroy e Gordon (2003, p.23-48), é central nesta abordagem a suposição de que a variação linguística é social e gramaticalmente motivada. Uma consequência é a exigência de que o investigador obtenha tipos e quantidades de dados linguísticos suficientes, socialmente contextualizados. É necessário, portanto, compor amostras representativas da língua de grupos de falantes, o que implica a necessidade de considerar uma ampla gama de sujeitos. Amostras linguísticas, segundo Romaine (1980), são, de modo geral, muito pequenas para assegurar representatividade do ponto de vista estatístico. A saída tem sido formar amostras organizadas a partir de um perfil previamente definido pelo pesquisador, o que vai exigir a explicitação dos critérios adotados e a demonstração de que tais critérios são claros e bem motivados. Para coleta de dados são usados questionários escritos, pesquisas rápidas e anônimas, entrevistas sociolinguísticas, observação participativa ou, ainda, uma interação entre estas estratégias de pesquisa de campo.

³ Simpósio cujos resultados foram publicados em formato de livro (FREITAG, 2014).

Como é o português falado em Teresina (PI)? O que dizer do dialeto de um centro urbano regional cuja área de influência inclui parte do próprio estado e uma pequena área do Maranhão? Situada dentro da Região de influência de Fortaleza, Teresina concentra atividades administrativas, dispõe de serviços de ensino e saúde, comércio e lazer (IBGE, 2007). Sua zona urbana atual possui de 242 km e teve início há 166 anos. A evolução populacional vai de 21.691 (Censo de 1872) a 814.439 (Censo de 2010), motivada por fatores de ordem natural, as secas. A partir dos anos setenta do século XX sua população quadruplicou; cerca de 70% tem renda igual ou inferior a 2 salários mínimos (Censo de 2010). Esse “[...] centro de migração, principalmente de famílias de baixa renda, provenientes do interior do Estado” (LIMA, 2011, p. 77). Teresina é, atualmente, a principal cidade do Estado e se tornou um importante polo de serviços para o meio norte do país, principalmente na área de saúde e indústria têxtil⁴.

Mas como é a fala teresinense? É restrita a informação sociolinguística que se tem sobre esse dialeto. Encontramos duas teses de doutorado, dois artigos e quatro trabalhos publicados em Anais. Pesquisando esse material, pudemos obter informações sobre cinco corpora⁵. O primeiro compõe-se de 96 entrevistas; o segundo e o terceiro de 36 entrevistas cada, o quarto de 12 entrevistas e o quinto de 11, formando um total de 191 entrevistas, gravadas no período de 2000 a 2015. Esse resultado nos levou à formulação de novas perguntas: como esses corpora têm sido referidos? Como estão organizados? Foram digitalizados? Estão disponíveis? Na seção a seguir buscaremos responder a essas questões.

3 CASO A CASO

Consideremos inicialmente o *corpus* organizado pelas professoras Maria Auxiliadora Ferreira Lima (UFPI) e Maria Anecy Calland Marques Serra (UFPI). O título do projeto que gerou esse *corpus* denomina-se *Aspectos Gramaticais do Português Falado por Estudantes Teresinenses* (2000-2003). A amostra compõe-se de 96 entrevistas, de 60 minutos de gravação, em média. Os informantes têm idade entre 9 a 20 anos e são moradores do município de Teresina. Nesse *corpus*, cada célula é de 4 informantes, alunos da quinta e nona séries do Ensino Fundamental, e do terceiro ano do Ensino Médio, respectivamente. Outros parâmetros de composição da amostra são o sexo, o poder aquisitivo – esse último depreendido do tipo de escola (pública ou particular) –, profissão e nível de escolaridade dos pais, localização das escolas (centro ou periferia). Estas informações se encontram numa ficha, que foi preenchida, antes da entrevista, pelos informantes. Os temas das entrevistas são esporte, diversão, leitura, política, viagem, cinema, programas de televisão, juventude, droga, violência, etc. As entrevistas foram gravadas em fita cassete e transcritas com ortografia usual, de acordo com normas de transcrição previamente definidas (LIMA; SERRA, 2010.).

Uma subparte desse *corpus* foi divulgada no formato de livro impresso em papel. O acesso ao *corpus* completo é restrito. Alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Piauí têm realizado pesquisas com base nesse *corpus*: menções explícitas ao *corpus* foram encontradas em 1 tese em andamento, 13 dissertações e 03 artigos, embora nem todos esses trabalhos sejam estudos sociolinguísticos.

O total das entrevistas encontra-se digitalizado, tendo sido utilizado o equipamento Plus Deck 2C, no *Laboratório de Estudos em Variação Linguística*, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais⁶. Esse *corpus* é citado como: LIMA, Maria

⁴ Censo (IBGE, 2010).

⁵ De outras cidades do Piauí identificamos dois corpora. O primeiro adota metodologia sociolinguística de natureza etnográfica (GUMPERZ; HYMES, 1972), e a amostra compõe-se de seis falantes adultos da cidade de Angical do Piauí (PI), (SOUSA, 2012). O segundo *corpus* tem como amostra oito informantes da cidade de Ipiranga (PI), sendo “a maioria mulheres de zona rural analfabetas, de idades entre 45 a 80 anos” (DANTAS; CARVALHO; COSTA, 2014, p 294).

⁶ A digitalização foi feita com a colaboração de Francisca da Cruz Rodrigues Pessoa, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Minas Gerais, apoiada pela Faculdade Maranhense São José dos Cocais (MA).

Auxiliadora Ferreira; SERRA, Maria Anecy Calland Marques. *Português falado por estudantes teresinenses*. Vol. 1, Teresina: EDUFPI, 2010. A disponibilização do áudio continua restrita.

O segundo *corpus* foi organizado por Ailma do Nascimento Silva e utilizado como objeto de análise em sua tese de doutorado (SILVA, 2009). Compõe-se de entrevistas orais de 36 informantes, sendo 18 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, distribuídos em três níveis de escolaridade (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior) e três faixas etárias (20-35, 36-50 e +50 anos). Na seleção dos informantes, os critérios adotados foram: ser nascido em Teresina (ou no interior do Estado e chegando na capital antes de 12 anos idade); ter morado na cidade pelo menos 2/3 de sua vida; não ter morado fora do Estado por mais de um ano no período de aquisição da língua nativa (2 a 12 anos). Para a coleta de dados, utilizou-se a técnica da entrevista de experiência pessoal gravada, seguindo a metodologia empregada usualmente em estudos de caráter variacionista. As entrevistas, com média de duração de 45 minutos, foram realizadas entre dezembro de 2006 e março de 2007.

Em trabalhos posteriores de Ailma Silva, o *corpus* não é citado, embora tenha sido utilizado: não recebe um título, e, conseqüentemente, não é identificado como uma produção científica. A disponibilização do *corpus* é restrita, tendo sido utilizado por orientandos em trabalhos em co-autoria com a organizadora⁷.

O terceiro *corpus* foi organizado por Lucirene da Silva Carvalho, tendo sido objeto de análise em sua tese de doutorado (CARVALHO, 2008). A amostra utilizada nesta pesquisa restringiu-se a 36 informantes, sendo 20 da capital e 16 da região norte do estado. Esses 16 informantes, apesar de residirem na capital, estão sempre indo às suas cidades de origem, visto terem, a maioria deles, parentes consanguíneos. Os informantes são provenientes de: Altos (2), Miguel Alves (1), Campo Maior (2), Piriapiri (1), Castelo do Piauí (2), Cocal (1), Buriti dos Montes (1), Barras (1), José de Freitas (2), Boa Hora (1), Esperantina (2) e Parnaíba (2).



Imagem 1: Mapa do Estado do Piauí

Fonte: Carvalho (2008, p. 48, [Mapa 2].

⁷ Nunes e Silva (2011, p.67) mencionam um “[...] banco de dados de fala coletados a partir de entrevistas pessoais com 36 falantes teresinenses estratificados socialmente por gênero (masculino e feminino), faixa etária (20-35; 36-50 e + 50 anos) e escolaridade (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior)”.

Os informantes foram distribuídos em três faixas etárias, sendo a primeira de 15-25, a segunda de 26-47, e a terceira, de 47 anos ou mais. A coleta de dados ocorreu entre dezembro de 2006 a abril de 2007. A duração de cada entrevista, em média, é de 30 minutos, e está dividida em dois momentos: a) leitura dirigida, em que se usaram palavras e períodos longos; b) conversa livre, formada de narrativas de experiências pessoais. Cada informante preencheu uma ficha de identificação e assinou um termo de consentimento livre e esclarecido.

O equipamento usado para gravação digital foi Olympus VN -120PC. As entrevistas foram armazenadas em computador e transcritas⁸. A disponibilização para pesquisa é também restrita. Nenhuma citação formal desse *corpus* aparece em outros textos que dele se serviram⁹.

O quarto *corpus* é referido de modo vago por orientandos da Professora Catarina de Sena (UFPI). São citadas realizações fonológicas não-padrão extraídas da fala de seis informantes, moradores da comunidade de Vila da Paz, em Teresina (GOMES et al., 2013).

O quinto *corpus* foi organizado por autor. Intitula-se *Fala Teresinense: Recontato*. Compõe-se de 11 entrevistas de 1 hora, realizadas em 2015. Os informantes são um subgrupo daqueles entrevistados no Projeto *Aspectos Gramaticais do Português Falado por Estudantes Teresinenses*. Foram registrados a idade, nível de escolaridade, profissão e sexo de cada informante. A gravação digital foi realizada usando-se MP3. Pretende-se disponibilizar esse *corpus* na Internet. Por enquanto esse material está sendo preparado de modo a omitir dados que possam vir a identificar o informante e ainda não foi totalmente transcrito. A constituição das entrevistas, a temática e as normas de transcrição são as mesmas do *Corpus Português falado por estudantes teresinenses*, já referido (PESSOA, 2015).

Um quadro síntese sobre os corpora referidos até aqui aparece a seguir. Na primeira coluna encontra-se um conjunto de informações minimamente necessárias para se identificar cada *corpus* e seu estágio atual de construção. Esse conjunto poderia ser ampliado e refinado, sendo, portanto, preliminar. Mas, para os nossos objetivos, é suficiente na medida em que pretende informar sobre o andamento da construção de *corpora* e mostrar o quanto essa tarefa é necessária, ainda que o trabalho esteja em fases iniciais. Os itens da primeira coluna podem ser vistos como etapas de um roteiro, apesar de sua simplicidade. As demais colunas do Quadro são assinaladas com “sim”, “parcial” ou “não” em relação a cada item. O ponto de interrogação indica não obtenção de resposta à pergunta formulada.

⁸ Soma-se a esse corpus um outro gravado em 2008, composto de nove frases produzidas por 20 pessoas de idades variadas, que vão de 16 a 60 anos, contando, também, com grau de escolaridade variada. Todos eram naturais de Teresina de cidades circunvizinhas à capital, preferencialmente, que se situam a norte do Estado. A gravação foi realizada no Estúdio de Rádio e Produção no Centro de Ensino Unificado de Teresina – CEUT, monitorado pelo técnico Benício Franco, diretamente no computador Pentium IV, com 2HD de 20Gb, 256Mb de memória RAM e processador de 700Mhz. Foram utilizados ainda: mesa de som Stanner, microfone Somson; placa de áudio Delta 44 com ajuda do software Sound Forge 6.0. A partir da placa de som do computador que gerencia o estúdio, o corpus foi gravado diretamente em CD-ROM, de modo que a cada repetição correspondesse uma faixa. O total de frases gravadas é 180. O conjunto de frases que foi objeto de análise acústica por Carvalho (2008) é: (1) Eu falei porta duas vezes;(2) Eu falei corta duas vezes;(3) Eu falei morta duas vezes;(4) Eu falei porte duas vezes;(5) Eu falei corte duas vezes;(6) Eu falei morte duas vezes;(7) Eu falei posta duas vezes;(8) Eu falei costa duas vezes;(9) Eu falei mostra duas vezes.

⁹ Em Oliveira Silva e Carvalho (2012) analisa-se um corpus de fala de 12 informantes (06 homens e 06 mulheres), com faixa etária variando entre 25-49 anos e mais de 50 anos, e nível de escolaridade variando entre analfabeto, fundamental e médio. Em Nunes, Barros do Carmo e Carvalho (2011, p.37) há referência a um corpus de fala, gravado, de “[...] teresinenses do sexo masculino e feminino com faixa etária variando entre 30 a 50 anos e mais de 50 anos, com e sem escolaridade”. Nunes e Silva (2011, p.67) mencionam um “[...] banco de dados de fala coletados a partir de entrevistas pessoais com 36 falantes teresinenses estratificados socialmente por gênero (masculino e feminino), faixa etária (20-35; 36-50 e + 50 anos) e escolaridade (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior)”.

Quadro 1: Situação atual dos *corpora* sobre o dialeto de Teresina (PI)

	<i>Corpus</i> 1 ¹⁰	<i>Corpus</i> 2 ¹¹	<i>Corpus</i> 3 ¹²	<i>Corpus</i> 4 ¹³	<i>Corpus</i> 5 ¹⁴
Dimensão atual e dimensão pretendida	96/96	36/36	36/36	12/12	11/11
Atribuição de um título ao <i>corpus</i>	Sim	Não	Não	Não	Sim
Explicitação da data de coleta de dados	Sim	Sim	Sim	?	Sim
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	Sim	Sim	Sim	?	Sim
Supressão de nomes e outros identificadores potenciais do entrevistado	Sim	?	?	?	Sim
Transcrição dos dados	Sim	Sim	Sim	?	Parcial
Digitalização das transcrições	Sim	Sim	Sim	?	Não
Digitalização do áudio	Sim	Sim	Sim	?	Sim
Indicação de “como citar”	Sim	Não	Não	Não	Sim
Informatização do <i>corpus</i>					
a) Etapas de preparação dos textos	Não	Não	Não	Não	Não
b) Disponibilização de ferramentas de manipulação dos dados	Não	Não	Não	Não	Não
Disponibilização da transcrição	Irrestrita (livro)	Restrita	Restrita	Restrita	Restrita
Disponibilização do áudio dos textos orais	Não	Não	Não	Não	Não
Endereço eletrônico	?	?	?	?	?

Este quadro mostra resultados importantes na medida em que fornece um panorama do estágio atual dos *corpora* de fala teresinense. Apenas 20% do total dos *corpora* tiveram as transcrições publicadas e nenhum disponibilizou livremente os áudios até o momento. Quatro dos cinco *corpora* ainda esperam por título e aguardam ser reconhecidos como um produto relevante dentre outros gerados pelos projetos de pesquisa. É importante ressaltar o atendimento à exigência de assinatura do termo de consentimento por parte dos organizadores dos *corpora* e o cumprimento quase total da etapa de digitalização do áudio e das transcrições, o que viabiliza uma futura disponibilização e publicação digital. Veja-se que a situação exposta neste Quadro não é um caso único e nem tampouco um caso muito diverso de outros identificados e identificáveis no Brasil.

¹⁰ Lima;Serra (2010).

¹¹ Silva(2009)

¹² Carvalho(2009)

¹³ Costa;Viana,Araujo,Sila;Costa(2013)

¹⁴ Pessoa (2015)

4 POR UMA POLÍTICA DE AUTORIA

As tarefas de planejamento, construção e disponibilização de um *corpus* são onerosas ao pesquisador. A visibilidade desse longo trabalho fica obscurecida pelos resultados de análise de processos gramaticais e tratamento estatístico. Por que apenas 20% dos corpora do Quadro I possuem um título, sendo registrados como um trabalho independente nas referências dos artigos em que foram utilizados? Conforme veremos mais adiante, esse baixo percentual pode ser atribuído ao não reconhecimento da formação de um *corpus* como um trabalho autônomo e relevante.

Uma vez formado um *corpus*, é muito importante prepará-lo para que possa ser visto como um produto e possa servir a novas pesquisas. Muitas vezes, os *corpora* permanecem engavetados, o que representa subaproveitamento de recursos humanos e financeiros. Por ser um produto, é necessário que receba um título, tal como qualquer outra produção. Mas não é só isso. Informar o nome do organizador, fornecer uma descrição da dimensão do *corpus* e do perfil dos informantes é fundamental. Apresentar com clareza uma instrução de como citar o *corpus* é outra informação essencial para se garantir a autoria do trabalho. Um caso exemplar encontra-se no site do *Corpus do Português*.

Corpus do Português -- de 20 milhões de palavras (do século XX) a um bilhão (mil milhões) de palavras (do século XXI).

COMO CITAR: DAVIES, M.; et al. (2006) *Corpus do Português: 45 million words, 1300s-1900s*. Available online at <http://www.corpusdoportugues.org/>.

A importante questão de uma política de autoria é focalizada por Barbosa, Lopes e Callou (2002, p.31) no que diz respeito ao tratamento de textos antigos.

Não se pode esquecer do tempo investido até que os textos estejam preparados para o levantamento e análise linguísticos. Entre a localização dos documentos em acervos privados até o aparato crítico são consumidas grandes parcelas de tempo de trabalho do linguista [...]. Para que o investimento na etapa filológica não seja desconsiderado, é necessário assumir a autoria individual de cada fonte editada: desde o momento em que se estabelece a conexão com o site, é necessário anunciar que qualquer uso deverá citar 1) o membro da equipe responsável pela edição das fontes usadas; 2) o acervo onde estão os originais; e, por fim, 3) a equipe.

Parafraseando esses autores, também os organizadores de corpora sincrônicos de língua falada não podem esquecer do tempo investido até que as entrevistas estejam preparadas para o levantamento e análise linguísticos. Entre a localização dos informantes, a realização das gravações, as transcrições e preparação do material são consumidas grandes parcelas de tempo de trabalho do linguista. Para que o investimento na etapa de preparação de textos falados não seja desconsiderado, é necessário registrar a contribuição individual de cada pesquisador e auxiliar de pesquisa. É necessário anunciar que qualquer uso deverá citar: 1) o nome do organizador; 2) o título do *corpus*; e 3) o endereço onde localizá-lo. Seria também muito oportuno não omitir os nomes dos entrevistadores e transcritores, sempre que possível. Esse trabalho, geralmente anônimo, é muitas vezes prestado por alunos na fase de iniciação científica. O trabalho de revisão também não pode ser esquecido.

Em resumo, dentre as várias etapas de formação de um *corpus* deve-se incluir a de divulgação do trabalho realizado. Outra etapa também importante é a de disponibilização irrestrita. Para a disponibilização, é importante ressaltar as exigências de exclusão de nome e de informações que poderão permitir a identificação do informante. Outras tarefas, que vão variar conforme o tipo de banco de dados pretendido, são a etiquetagem, os cabeçalhos, a descrição da situação de coleta, perfil do entrevistador, dentre outras¹⁵. O reconhecimento da complexidade das tarefas envolvidas na organização de um *corpus*, justifica tratá-lo como um trabalho independente e não como uma etapa metodológica de um projeto.

5 OUTROS CORPORA

Além dos *corpora* do Quadro I, cuja metodologia é variacionista, é oportuno mencionar dois *corpora* de fala teresinense cujas formações resultam de outras metodologias. Parece-nos que diferenças na metodologia de coleta não são, em si, um intransponível obstáculo para a análise sociolinguística de um conjunto de entrevistas. Talvez muito trabalho fosse poupado se os sociolinguistas adotassem uma prática interdisciplinar, aproximando-se de pesquisadores de áreas afins. Vejamos dois exemplos.

Marques-Ribeiro (2007), em sua dissertação sobre práticas de leitura em língua estrangeira, constrói um *corpus* de 30 entrevistas realizadas em *lanhouses*, cujos sujeitos são pré-adolescentes, alunos de escolas públicas, nível fundamental, usuários de jogos eletrônicos (VG) (Ver transcrição de parte dessas entrevistas à página 171).

Silva (2012, p.22) apresenta um *corpus*, formado por entrevistas, no seguinte formato:

Questões abertas em que os entrevistados se posicionaram de forma livre, com o emprego do gravador e registros fotográficos e em diários de campo. Foram entrevistados mestres [...] de capoeira em Teresina, além de pessoas que de alguma forma vivenciaram essa história, contribuindo com seus relatos e testemunhos [...]. As entrevistas foram transcritas

As transcrições de duas dessas entrevistas estão disponíveis nas páginas 187-192 e 217-220 desse trabalho. As entrevistas foram realizadas no próprio local de moradia do informante. Foi feita transcrição ortográfica acompanhada de transcrição fonética parcial. Embora esse *corpus* tenha sido feito em conformidade com metodologias de história oral¹⁶, o resultado é de interesse para um sociolinguista.

6 CONCLUSÕES

Neste artigo buscamos fazer um estudo de caso, tomando como objeto um conjunto de iniciativas que visam a registrar a língua portuguesa tal como é falada na cidade de Teresina (PI). Vimos que se trata de um dialeto que recebeu um número relativamente pequeno de estudos sociolinguísticos. Entretanto, a contribuição desses estudos já é suficiente para a descrição de numerosos processos sintáticos, lexicais, morfológicos, discursivos e fonológicos, na medida em que, juntos, conseguiram reunir quase duzentas horas de gravação de fala natural, digitalizadas, de informantes de faixas etárias distintas. Se esses dados pudessem ser reunidos de modo a formar um banco de dados, todos seríamos beneficiados. Esse total de horas representa um conjunto de aproximadamente 1.500.000 palavras.

¹⁵ Sobre etapas metodológicas para a compilação de um corpus linguístico e enumeração de ferramentas computacionais, além de exemplos de bancos de dados sobre o português brasileiro, ver Aluísio e Almeida (2006).

¹⁶ [...] a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou testemunharam." (ALBERTI, 2005, p.18 apud SILVA, 2012, p. 138).

Feito nosso estudo de caso, argumentamos a favor do reconhecimento da organização de um *corpus* como um trabalho independente e não apenas o atendimento a uma etapa metodológica da pesquisa. Buscamos justificar a relevância de fornecer de forma clara instruções de como citar um *corpus* e de divulgar esse tipo de trabalho via internet.

Buscamos oferecer, no Quadro 1, um conjunto de quesitos a serem atendidos, de modo a permitir informar, ainda que minimamente, sobre o andamento da formação de um *corpus*. Nossas sugestões poderiam ser vistas como um primeiro passo para viabilizar a construção de um quadro geral dos *corpora* já formados e daqueles em formação, fornecendo assim uma fotografia atualizada, em que se indicaria endereço, forma de acesso, etc. Esse quadro geral poderia ser disponibilizado num site já conhecido dos sociolinguistas, como o do GT de Sociolinguística da ANPOLL.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. *Manual de história oral*. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas. 2005.

ALUÍSIO, S. M.; ALMEIDA, G. O que é e como se constrói um corpus? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística. *Calidiscópio*, v., n.3, p.156-178, 2006.

BARBOSA, A.; LOPES, M.R.; CALLOU, D.. Organização dos corpora diacrônicos do PHPB-RJ na rede mundial de computadores. In: DUARTE, M. E. L.; CALLOU, D. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. FAPERJ, 2002, vol. 3. p. 29-38.

CARNEIRO, J. R. D. *Povos e línguas indígenas no Maranhão: contato linguístico*. 2014. 260f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CARVALHO, L. S. *Os róticos em posição de coda: uma análise variacionista e acústica no falar piauiense*. 2008. 267f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

CASTILHO, A. O português culto falado no Brasil. História do Projeto NURC/BR. In: PRETI, D.; URBANO, H.. (Org.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz, Fapesp, 1990, vol. IV. p. 141-202.

DANTAS, J.; CARVALHO, M.; COSTA, C. Variação linguística versus ensino de língua portuguesa em nossas escolas: como erradicar o círculo vicioso do preconceito linguístico? *Sociodialeto*, v.5, n. 14, p. 290-305, 2014.

DAVIES, M. et al. *opus do Português: 45 million words, 1300s-1900s*. 2006. Disponível em: <<http://www.corpusdoportugues.org>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

FREITAG, R. M. K. *Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística*. São Paulo: Blucher, 2014.

GOMES, B. R. I. S. et al. A influência do padre Pedro Balzi na fala dos moradores da comunidade de Vila da Paz. *Sociodialeto*, v. 4, n. 11, p. 1-10, 2013.

GUMPERZ, J. HYMES, D.. *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LIMA, M. A. F.; SERRA, M. A. C. M. *Português falado por estudantes teresinenses*. Teresina: EDUFPI, 2010. vol. I.

LIMA, P. H. G. *A ocorrência de Policentralidade em Teresina – PI: a formação de um subcentro urbano na Região Sudeste*. 2011. 204f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Paulista Júlio Mesquita, Rio Claro, 2011.

MARQUES-RIBEIRO, A. J. P. *Práticas de leitura do gênero de discurso videogame*. 2007. 172f. Dissertação– Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2007.

MILROY, L. GORDON, M. *Sociolinguistics: method and interpretation*. Oxford: Blackwell, 2003.

NUNES, A.; BARROS do CARMO, W.; CARVALHO, L. *A ocorrência de metaplasmos em textos da língua falada: uma análise sociolinguística*. In: SIMPÓSIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E XI SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 7., Teresina, 2011. Livro de Resumos... Teresina: UESPI, 2011. Disponível em: <http://www.uespi.br/prop/XII_SIMPOSIO_2012/Livro_de_Resumos_XII%20SIMPOSIO%20PRONTO2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

NUNES, F. G. A. SILVA, A. A palatalização do fonema /s/, em posição de coda no falar teresinense. In: SIMPÓSIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 11.; SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 11., Teresina, 2011. *Livro de Resumos...* Teresina: Universidade Estadual do Piauí, 2011. p.67

OLIVEIRA SILVA, L. R. CARVALHO, L.S. *Um estudo sobre a despatalização no falar teresinense: uma análise sociolinguística*. In: SIMPÓSIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 7.; SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 11., Teresina, 2012. *Livro de Resumos...* Teresina: Universidade Estadual do Piauí., 2012. p.167.

PESSOA, F. C. R. Estudo em painel do uso do dativo na fala de Teresina. In: SEMANA DE EVENTOS DA FACULDADE DE LETRAS, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (SEVFALE). Belo Horizonte, 2015. *Livro de Resumos...* Belo Horizonte: UFMG, 2015. p.119-127. Disponível em: <<http://anais.lettras.ufmg.br/index.php/SEVFALE/XIIEVFALE/paper/view/17/13>>. Acesso em: 07 jul 2016 .

ROMAINE, S. A critical overview of the methodology of British urban sociolinguistics. *English World Wide* , v. 1, Oxford , p.163-99, 1980.

SILVA, A. N. *As pretônicas no falar teresinense*. 2009. 236f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, R. C. *As narrativas dos mestres e a história da capoeira em Teresina/PI: do pé do berimbau aos espaços escolares*. 2012. 308f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOUSA, V. R. Discutindo a relação sociolinguística: uma análise semântica da linguagem de Angical do Piauí (PI). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. Uberlândia, 2012. **Caderno de Resumos...**, Uberlândia 2012.

TAGLIAMONTE, S. A. *Analysing sociolinguist variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Recebido em 06/09/2016. Aceito em 25/10/2016.