

Volume 7 | Número 2 | Ago-Dez 2021

# *Rio* **Linguística**

**Publicação discente da Pós-Graduação em Linguística**

ISSN 2358-6826 (online)



**UFRJ**

## **Comissão Editorial**

Ademir Antônio Veroneze Júnior  
Aline dos Santos Oliveira  
Amanda Rocha Araújo de Moura  
Claudio de Alencar Padua  
Dany Thomaz Gonçalves  
Debora Carvalho de Almeida Pinto  
Guilherme Augusto Duarte Borges  
Jean Carlos da Silva Gomes  
Raissa Romeiro Cumán  
Rodrigo Pereira da Silva Rosa  
Sara Martins Adelino  
Wellington Couto de Almeida

## **Conselho Editorial**

Aleria Lage (UFRJ)  
Alessandro Boechat (UFRJ)  
Andrew Nevins (UFRJ)  
Aniela Improta França (UFRJ/CNPq/FAPERJ)  
Isabella Pederneira (UFRJ)  
Lilian Ferrari (UFRJ/CNPq)  
Marilia Lott de Moraes Costa (UFRJ)  
Marcus Maia (UFRJ/CNPq)  
Thiago da Motta Sampaio (UNICAMP)  
Thiago Laurentino de Oliveira (UFRJ)

## **Organização da edição**

Ademir Antônio Veroneze Júnior  
Claudio de Alencar Padua  
Debora Carvalho de Almeida Pinto

## **Diagramação**

Ademir Antônio Veroneze Júnior  
Claudio de Alencar Padua

## **Capa**

Ademir Antônio Veroneze Júnior

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Linguística - Faculdade de Letras  
Avenida Horácio de Macedo, s/n, Sala F-306  
Cidade Universitária, Ilha do Fundão, Rio de Janeiro – RJ  
CEP 21941-917

**Catálogo na Publicação**  
**Ficha Catalográfica feita pelos organizadores**

8471a Revista Linguística Rio [recurso eletrônico] -  
Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em  
Linguística da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, v. 7, n. 2, jul.-dez. 2022 / Ademir  
Antônio Veroneze Júnior, Claudio de Alencar Padua,  
Debora Carvalho de Almeida Pinto (Orgs.). Dados  
Eletrônicos. - Revista Linguística Rio, Rio de  
Janeiro: UFRJ, 2022.

XXX p.

Modo de acesso: World Wide Web  
<[www.linguisticario.lettras.ufrj.br](http://www.linguisticario.lettras.ufrj.br)>  
ISSN: 2358-6826 (on-line)

1. Linguística. 2. Pesquisas científicas. 3.  
Revista Discente. I. Universidade Federal do Rio  
de Janeiro. II. Título.

CDD-22. ed. 410

**Catálogo na Publicação**  
**Ficha Catalográfica feita pelos organizadores**

# SUMÁRIO

## Artigos

- O sistema de escrita russo: uma discussão sobre transparência e opacidade **7**  
*Ana Beatriz Rodrigues de Carvalho Nunes*  
*Ana Beatriz Barreto dos Santos*
- Humor, cinema e propaganda: multimodalidade em estudo **25**  
*Valeria Fernandes Nunes*
- Um estudo de contexto para a implementação de aplicativos como materiais didáticos digitais **45**  
*Márcus Vinícius Vieira Alves*  
*José Luiz Vila Real Gonçalves*
- Moda e comportamento sob o viés léxico-semântico no *blog GAROTAS ESTÚPIDAS* **66**  
*João Wagner Barroso de Oliveira*  
*Pauler Castorino*  
*Vanessa Regina Duarte Xavier*
- Como a neurociência da linguagem investiga o processamento de morfologia **90**  
*Leonardo Cabral*  
*Marije Soto*

Anáforas pronominais na construção de texto narrativo <i>Soraya Mattos Oliveira Nunes</i>	<b>118</b>
Gênero, ensino e escrita na Educação Básica <i>Andréia Teixeira</i>	<b>131</b>
Quando você disse que a leitura é ambígua? – A interpretação do Q adjunto movido/ <i>in situ</i> em sentenças interrogativas complexas <i>Anna Lyssa do Nascimento Donato Machado</i>	<b>153</b>
Modos de organização do discurso em editorial de jornal: estratégias linguísticas de construção argumentativa <i>Alex Jefferson Medeiros Fernandes da Silva</i> <i>Caio Mieiro Mendonça</i>	<b>166</b>
A multiplicidade funcional do juntor e em missivas comerciais setecentistas <i>Juliana Pereira Guimarães</i>	<b>193</b>
Processamento anafórico: um pequeno experimento sobre a resolução de anáfora e a expressão do sujeito <i>Mônica Rigo Ayres</i>	<b>220</b>

## Resenhas

Multimodalidade no ambiente construído: Análise do Discurso Espacial **233**

*Cláudia Regina Ponciano Fernandes*

Uma resenha de (*near*) merges in construcional change: *The history of the english discourse markers nonetheless and nevertheless*, uma palestra de Graeme Trousdale **243**

*Felippe de Oliveira Tota*

*Karen Corrêa Motta*

*Raissa Romeiro Cumán*

# O SISTEMA DE ESCRITA RUSSO: UMA DISCUSSÃO SOBRE TRANSPARÊNCIA E OPACIDADE<sup>1</sup>

Ana Beatriz Rodrigues de Carvalho Nunes<sup>2</sup>  
Ana Beatriz Barreto dos Santos<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo busca definir o nível de transparência do sistema ortográfico da língua russa, partindo da proposta de Coulmas (2003), segundo o qual a transparência é diretamente proporcional à univocidade da relação grafema-fonema do sistema. Uma vez que a transparência possui reflexos no processo de aquisição da leitura e da escrita, o conhecimento das complexidades de um sistema de

**ABSTRACT:** This article seeks to investigate the orthographic depth of the Russian writing system following Coulmas (2003), according to whom the orthographic depth of a system is proportional to the univocity of the connections between its graphemes and the phonemes of the language it is used to write. Since the depth of a writing system affects reading and writing acquisition, students of a second language can benefit from

---

<sup>1</sup> As autoras agradecem à professora Dra. Maria Carlota Rosa por ter sugerido a publicação do artigo e pelo auxílio prestado com a organização e edição do texto, bem como ao professor Dr. Diego Leite de Oliveira pelas sugestões quanto à representação da fonologia do russo e à organização do texto.

<sup>2</sup> Graduanda em Letras (Português-Russo) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>3</sup> Graduanda em Letras (Português-Russo) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).



escrita facilita seu aprendizado por estudantes de língua estrangeira. O sistema de escrita russo consiste em uma versão do alfabeto cirílico com um conjunto de grafemas específico à língua russa. Inicialmente, o trabalho apresenta o desenvolvimento do alfabeto russo moderno, desde o surgimento do alfabeto cirílico, derivado da escrita glagolítica, até momentos importantes subsequentes à introdução desse alfabeto à Rússia no século IX, mostrando como o sistema foi gradualmente adaptado às particularidades da língua. Em seguida, são discutidos o sistema fonológico da língua russa e o funcionamento de seu sistema de escrita, a fim de que sejam analisadas as correspondências entre os dois sistemas. Observa-se que alguns aspectos centrais da fonologia russa, como a presença em larga escala de oposição fonológica entre consoantes palatalizadas e não palatalizadas, causam uma assimetria considerável no mapeamento entre grafemas e fonemas. Não obstante, a regularidade com a qual esses traços são representados permite que o sistema permaneça próximo ao polo da transparência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabeto cirílico; Língua russa; Profundidade ortográfica; Sistemas de escrita; Transparência ortográfica.

possessing knowledge of the complexities of the system they study. The Russian writing system is a version of the Cyrillic alphabet with a language-specific set of graphemes. First, we present the development of the modern Russian alphabet from its origins in the Glagolitic script to some key moments following the arrival of the Cyrillic alphabet in Russia in the ninth century, noticing that the system has been gradually adapted to better fit the Russian language. Moreover, we discuss both the phonology of Russian and the orthographic rules of the language in order to analyze the relationship between these two domains. We show that some central aspects of Russian phonology, such as the widespread occurrence of phonological contrast between palatalized and non-palatalized consonants, cause considerable asymmetry in the mapping between graphemes and phonemes. Nevertheless, the regularity with which these features are represented moves the system away from orthographic depth.

**KEYWORDS:** Cyrillic alphabet; Russian language; Orthographic depth; Writing systems.

## INTRODUÇÃO

O russo é uma língua indo-europeia pertencente ao grupo oriental do ramo eslavo, grupo ao qual também pertencem o ucraniano e o bielorrusso. Segundo dados do Ethnologue (EBERHARD; SIMONS; FENNIG, 2019), a língua é falada por cerca de 260 milhões de pessoas ao redor do mundo, havendo 138 milhões de falantes na Rússia (119 milhões como L1), onde é o idioma oficial, e outros 120 milhões distribuídos, em sua maioria, entre ex-repúblicas soviéticas e Israel.

Conforme apontam Sussex e Cubberley (2006: 15), o sistema de escrita do russo é o cirílico, alfabeto atualmente utilizado para a escrita das demais línguas eslavas orientais e de outras línguas eslavas de tradição ortodoxa (búlgaro, macedônio e sérvio), bem como dos idiomas de várias ex-repúblicas soviéticas, como o tadjique e o mongol, e de línguas minoritárias da Rússia, como o tártaro. A maioria dessas línguas, que diferem do russo fonológica e tipologicamente, emprega diacríticos ou alguns caracteres diferentes em sua escrita, de modo que a forma do cirílico usada para escrever o russo constitui o “alfabeto russo”.

Alfabetos são sistemas de escrita que empregam unidades gráficas chamadas grafemas para representar um segmento sonoro, diferindo, por exemplo, dos silabários, como os *kana* do japonês, que mapeiam a unidade gráfica ao som no nível da sílaba, e das escritas logográficas, como a chinesa, que fazem tal mapeamento no nível da palavra. O processo de codificação da cadeia sonora em unidades gráficas das escritas alfabéticas opera, portanto, no nível interno à sílaba, relacionando cada símbolo (ou letra) a uma consoante ou vogal.

É importante destacar, contudo, que esse processo nunca é livre de complicações. Em primeiro lugar, a escrita segmenta a fala, que é um fluxo contínuo, em unidades discretas, fazendo uso, conforme aponta Coulmas (2003), da posição espacial no suporte para expressar a sequencialidade temporal das articulações sonoras. Entretanto, essa visão segmentalista, que elege como nível de representação o fonema (menor unidade sonora distintiva de uma língua), não se adequa totalmente à visão da maioria das teorias fonológicas atuais, que já não mais concebem a representação mental dos sons na forma de unidades indivisíveis, mas sim como conjuntos de propriedades articulatórias e acústicas. Partindo-se dessa perspectiva, aliás, é possível perceber como o som ao qual cada grafema estaria associado é altamente sujeito a modificações condicionadas por seu contexto fonológico (isto é, os sons que estão ao seu redor), o que não é comportado pelo princípio alfabético.

Além disso, o esquema de associações que forma um sistema alfabético é um recorte de uma variedade do sistema linguístico em um certo ponto no espaço e no tempo e, conforme aponta Coulmas (2003: 34-35), as mudanças linguísticas demoram a ser incorporadas na escrita, de modo que as relações de mapeamento entre a língua e a escrita tendem a se tornar mais complexas com o passar do tempo. Desse modo, os desvios no mapeamento entre grafemas e fonemas são frequentes e esperados. O nível de complexidade dessas associações costuma ser concebido como o grau de transparência (ou profundidade) do sistema. Conforme aponta Coulmas (2003: 101-102), a transparência de um sistema ortográfico alfabético é diretamente proporcional à univocidade da relação grafema-fonema do sistema.

Este trabalho visa definir o nível de transparência do sistema ortográfico da língua russa, dividindo-se da seguinte maneira: na primeira seção, é apresentada uma breve introdução ao alfabeto cirílico, sistema de escrita usado para representar a língua russa; na segunda seção, apresenta-se o sistema fonológico da língua russa; na terceira seção, são elencadas as regras de escrita da língua; na quarta seção, analisa-se o grau de transparência da escrita russa à luz das particularidades de seu sistema fonológico; na quinta seção, são apresentadas conclusões gerais acerca do nível de transparência da escrita russa.

## **1. UMA BREVE HISTÓRIA DA ESCRITA RUSSA**

Foi comum, nas sociedades europeias, a adoção da escrita ter ocorrido primeiramente em meio eclesiástico e monárquico e o seu uso ter alcançado o público geral somente mais tarde. No caso do alfabeto cirílico, não foi diferente. A origem desse alfabeto está diretamente ligada à conversão de povos eslavos ao cristianismo e à expansão da Igreja Católica Ortodoxa no leste europeu, que na época era sediada em Bizâncio.

De acordo com Timberlake (2004), em 822 EC, o príncipe Mojmir da Morávia (região que atualmente faz parte da República Tcheca) se converte ao catolicismo. A conversão se dá através de uma longa interação entre os eslavos dessa região e o ocidente, interação essa que se iniciou quando estes eslavos ajudaram Carlos Magno a se livrar de uma confederação de saqueadores que perturbava a Europa Central. Nesse sentido, os eslavos até então tinham contato com o catolicismo Ocidental, mas a situação começa a mudar quando o sobrinho de Mojmir, Rostislav, assume o poder em 846 EC.

Com o objetivo de traduzir a palavra sagrada para a língua de seu povo, conforme mostra Cubberley (1993), Rostislav solicita ajuda da igreja romana. Com a rejeição do pedido, em 862 EC, o príncipe pede ao imperador bizantino que envie à sua terra alguém que possa ensinar-lhes na língua vernácula. Em resposta ao pedido, segundo Timberlake (2004), o Patriarca Photius, da igreja bizantina, envia para a Morávia os monges Konstantin (também conhecido como Cirilo, nome que adotou como monge) e Metódio. Os dois irmãos, educados em grego e falantes de uma língua eslava — possivelmente, como aponta Chtchepkin (1967: 22), uma forma arcaica do búlgaro falada na região fronteira entre a Bulgária e a Macedônia — desenvolveram um alfabeto chamado glagolítico e o empregaram na tradução dos escritos sagrados ao chamado antigo eslavo eclesiástico, que hoje se acredita ser um dialeto próximo da suposta língua de Cirilo.

As origens do alfabeto glagolítico ainda são incertas, mas a maioria dos estudiosos acredita que foi baseada na escrita cursiva do grego daquela época. Há, também, controvérsias quanto a se o alfabeto cirílico não seria mais antigo que o glagolítico, mas a hipótese mais aceita é a de que o glagolítico é o mais antigo (cf. CHTCHEPKIN, 1967: 25). Como aponta Izotov (2001: 14), parte da dificuldade em se precisar qual alfabeto veio primeiro está no fato de que os textos escritos por Cirilo e Metódio foram perdidos após a morte de Metódio, pois os livros eslavos foram considerados heréticos e queimados.

Após alguns anos, com a missão correndo de forma bem-sucedida, os irmãos Cirilo e Metódio, junto com seus discípulos, se encaminham a Roma, conseguindo, finalmente, a aprovação da igreja romana. Entretanto, tudo começa a desandar quando Cirilo morre em 869 EC. Nesse momento, de acordo com Timberlake (2004), Metódio é designado bispo para uma grande área missionária, o que incluía a Morávia. No entanto, os bispos francos não aceitaram bem essa designação e, então, Metódio é preso, cegam o príncipe Rostislav e o enviam para o exílio, e o alfabeto é censurado. É preciso ter em mente, também, que, de acordo com Cubberley (1993), a tradução da palavra sagrada era considerada uma heresia e, por isso, durante muito tempo a igreja romana não aceitou uma missão do tipo e o mesmo não era aceito pelos francos. Com todos esses ocorridos, os discípulos de Cirilo e Metódio conseguem se refugiar na Bulgária e lá trabalham em desenvolver um novo alfabeto com base no glagolítico: o cirílico. Cubberley (1993: 26) sugere que, por a escrita grega cursiva, naquela época, não ser apropriada para se escrever as liturgias sagradas, os irmãos foram levados a buscar uma nova base para o alfabeto, escolhendo as maiúsculas gregas que, segundo

Chtchepkin (1967: 25), eram a escrita litúrgica dos séculos IX-X. Ademais, o novo alfabeto recebeu novos grafemas para a representação dos sons existentes no eslavo que não eram bem representados pelas letras gregas, caso das vogais nasais e de algumas consoantes palatais, aumentando o total de caracteres de 38 para 44.

O Estado russo moderno surge em 862 EC com a fundação da Rus de Kiev, uma confederação de principados centrados ao redor do que hoje é a capital da Ucrânia (FIGES, 2018: 48). A escrita é introduzida na Rússia cerca de um século mais tarde, quando o príncipe Vladimir da Rus se converte ao cristianismo bizantino em 988 EC (FIGES, 2018: 777). Em terras russas, o alfabeto cirílico passou por duas grandes reformas: uma no século XVIII, e outra no século XX.

Na Rússia, a escrita esteve restrita ao contexto religioso por muito tempo, e foi apenas com o desenvolvimento de seu uso para fins administrativos, já ao fim da idade média, que as convenções ortográficas começaram a se solidificar. A primeira grande reforma do cirílico foi realizada pelo czar Pedro, o Grande, em 1710, com o intuito de adaptar a escrita à imprensa civil. No *grajdanskii shrift* (escrita civil) proposto pelo czar, simplificou-se a forma de alguns caracteres e eliminaram-se letras redundantes, bem como foram introduzidos, segundo Cubberley (1993: 37), os grafemas <Ѧ>, para a representação do som [e] em contexto inicial em palavras estrangeiras, haja vista que o /e/ era sempre realizado como [je] nas palavras nativas ; e <Ѧ>, para a representação de [ja] em substituição do antigo caractere utilizado para a representação desse som e de <Ѧ> [jã], que se tornaram redundantes devido à perda da distinção da nasalidade nas vogais da língua.

A segunda grande reforma ortográfica do russo ocorreu em outubro de 1918, com o advento da Revolução Russa. Nessa reforma, segundo Cubberley (1993: 39), foram removidas quatro letras duplicadas: <Ѧ> (mantendo-se apenas <Ѧ> para a representação do /i/); <Ѧ> (que representava tanto /i/ quanto /v/, mantendo-se <Ѧ> e <Ѧ>); <Ѧ> (equivalente ao <Ѧ>, que representava /ie/) e <Ѧ>, que representava /f/ junto ao <Ѧ>. Além disso, adaptou-se a escrita de alguns morfemas de pronúncia afetada por processos fonético-fonológicos — a representação do morfema adjetival genitivo masculino singular, por exemplo, passou de <Ѧ-ѦѦ> (/Ѧ-ѦѦ/) a <Ѧ-ѦѦ> (/Ѧ-ѦѦ/) (cf. TIMBERLAKE, 2004: 16). Outro grande aspecto dessa reforma foi a simplificação do sistema de representação da palatalização das consoantes (melhor explicado na seção 3), que antes empregava o grafema <Ѧ> após todas as consoantes não palatalizadas da língua e <Ѧ> após todas as palatalizadas, passando a marcar apenas as



palatalizadas (CUBBERLEY, 1993: 39). Essas mudanças, implementadas em 1956 com a publicação das Regras de Ortografia Russa (cf. TIMBERLAKE, 2004: 16), deram origem ao alfabeto russo moderno.

O alfabeto russo moderno (Tabela 1) tem um total de 33 caracteres, sendo 10 deles vocálicos, 20 consonantais, 1 semivocálico e 2 marcadores relativos à presença ou ausência de palatalização (ь e ъ, respectivamente).

<b>Cirílico</b>	<b>А а</b>	<b>Б б</b>	<b>В в</b>	<b>Г г</b>	<b>Д д</b>	<b>Е е</b>	<b>Ё ё</b>	<b>Ж ж</b>	<b>З з</b>	<b>И и</b>	<b>Й й</b>
<b>Translit.</b>	A	B	V	G	D	E	Io	J	Z	I	I
	<b>К к</b>	<b>Л л</b>	<b>М м</b>	<b>Н н</b>	<b>О о</b>	<b>П п</b>	<b>Р р</b>	<b>С с</b>	<b>Т т</b>	<b>У у</b>	<b>Ф ф</b>
	K	L	M	N	O	P	R	S	T	U	F
	<b>Х х</b>	<b>Ц ц</b>	<b>Ч ч</b>	<b>Ш ш</b>	<b>Щ щ</b>	<b>Ъ ъ</b>	<b>Ы ы</b>	<b>Ь ь</b>	<b>Э э</b>	<b>Ю ю</b>	<b>Я я</b>
	Kh	Ts	Tch	Ch	Chtch	"	Y	'	É	Iu	Ia

**Tabela 1:** Letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto cirílico e suas transliterações ao português conforme o sistema proposto pela USP (MORAES, 2016). Fonte: Adaptado de Moraes (2016).

## 2. O SISTEMA FONOLÓGICO DA LÍNGUA RUSSA

O inventário fonológico da língua russa é composto de 42 fonemas distintos, 36 dos quais são consoantes (Quadro 1) e 6 vogais (Quadro 2). Uma das principais características da fonologia russa é a oposição fonológica entre consoantes realizadas com e sem palatalização (projeção do centro da língua em direção ao palato duro), observada em quase todos os fonemas consonantais (cf. YANUSHEVSKAYA e BUNČIĆ, 2015).

A língua russa distingue três alturas para as vogais (Quadro 2). Há controvérsias quanto ao status fonológico de /i/ e /i/, uma vez que ocorrem, em grande parte, em contextos complementares: salvo por umas poucas palavras em que /i/ aparece em contexto inicial, este só é realizado quando precedido por consoantes não palatalizadas, enquanto /i/ é realizado após consoantes palatalizadas (YANUSHEVSKAYA e BUNČIĆ, 2015). Não obstante, os falantes aparentam considerá-los unidades distintas em seu inventário mental (KEREK & NIEMI, 2009).

	Bilabial		Labiodental		<u>Denti-alveolar</u>		Pós-alveolar <sup>5</sup>		Palatal		Velar	
Plosiva	p	b			t	d					k	g
	<u>p<sup>j</sup></u>	<u>b<sup>j</sup></u>			<u>t<sup>j</sup></u>	<u>d<sup>j</sup></u>					<u>k<sup>j</sup></u>	<u>g<sup>j</sup></u>
Africada					<u>ts</u>		<u>tʃ</u>					
Nasal		m				n						
		<u>m<sup>j</sup></u>				<u>n<sup>j</sup></u>						
Vibrante						r						
						<u>r<sup>j</sup></u>						
Fricativa			f	v	s	z	ʃ	ʒ			x	
			<u>f<sup>j</sup></u>	<u>v<sup>j</sup></u>	<u>s<sup>j</sup></u>	<u>z<sup>j</sup></u>	<u>ʃ<sup>j</sup></u>				<u>x<sup>j</sup></u>	
<u>Aproximante</u>										j		
<u>Aproximante lateral</u>						l						
						<u>l<sup>j</sup></u>						

**Quadro 1:** Consoantes do russo. Consoantes na célula esquerda de cada coluna são surdas, enquanto aquelas à direita são sonoras. Fonte: Yanushevskaya e Bunčić (2015).

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i	ɨ	u
Média	e		o
Baixa		a	

**Quadro 2:** Vogais do russo em contexto tônico. Fonte: Yanushevskaya e Bunčić (2015).

A tonicidade é distintiva na língua russa. O acento pode recair sobre qualquer sílaba em uma palavra, bem como frequentemente se move ao longo de um paradigma flexional, sendo, por vezes, responsável por distinções gramaticais, como se observa no exemplo (1). Entretanto, a escrita russa não marca a acentuação de palavras exceto durante o processo de letramento ou quando direcionada a estudantes de segunda língua (WADE, 2011).

1.	<b>Город-а</b> <b>gorod-a</b> <b>cidade-NOM.PL</b> <b>[gɐrɐ'da]</b>	<b>Город-а</b> <b>gorod-a</b> <b>cidade-GEN.SG</b> <b>[ˈgorɐdɐ]</b>
----	--	--

As sílabas tônicas possuem grande proeminência em relação às átonas, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto à qualidade, pois as sílabas átonas possuem duração significativamente menor e há grande redução do quadro vocálico neste contexto. Todas as vogais não altas sofrem redução em contextos átonos: /o/ é realizado como [ʌ] em contexto pretônico imediato e como [ə] em contexto pretônico distal ou postônico; /e/ é realizado como [ɪ]; /a/ é realizado como [ɪ] quando precedido por [j] e como [ɐ] nos demais contextos (WADE, 2011: 5-6). Como apontam Kerek & Niemi (2009: 160-161), uma vez que a acentuação não é marcada graficamente, a leitura e a escrita de tais palavras podem ser um obstáculo para quem está em processo de alfabetização, sejam falantes nativos ou não.

## 2.1 PROCESSOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS

Toda língua está sujeita a alterações sistemáticas na realização fonética de sua fonologia (*cf.* CAGLIARI, 1997), as quais muito frequentemente são condicionadas pelo contexto fonológico — os elementos ao redor do elemento afetado em sua sílaba ou nas sílabas adjacentes — ou por sua própria posição na estrutura silábica. As sílabas são unidades fonológicas centradas ao redor de um núcleo que costuma ser preenchido por uma vogal (ou uma consoante de grande sonoridade, como /l/ ou /r/, algo comum nas línguas eslavas ocidentais, por exemplo) e que pode ser precedido por um ou mais elementos consonantais, os quais ocupam a posição de *onset*. Em algumas línguas, incluindo o russo, o núcleo também pode ser sucedido por consoantes, as quais preenchem a *coda* da sílaba (*cf.* HAYES, 2009: 254).

Dentre os processos fonético-fonológicos produtivos na língua russa, destacam-se aqui alguns relevantes para a escrita. O primeiro processo é o desvozeamento de obstruintes em posição de coda final de palavra, que torna o vozeamento não distintivo nesse contexto e, por conseguinte, cria dificuldades para pessoas que ainda não dominam a escrita (KEREK & NIEMI, 2009). Outro processo bastante produtivo na língua é a assimilação regressiva, em que unidades consonantais seguidas de obstruintes assimilam o



traço de vozeamento da consoante seguinte<sup>4</sup> (WADE, 2011: 11-12), razão pela qual **водка** ("vodka") é pronunciada [ˈvotkə].

Encontro consonantal	Escrita	Pronúncia	Exemplo
[zdn]	здн	[zn]	Поздно ("pozдно", <i>tarde</i> )
[stn]	стн	[sn]	Лестница ("lestnitsa", <i>escada</i> )
[rdt̪s]	рдц	[rt̪s]	Сердце ("serdtse", <i>coração</i> )
[ɫnt̪s]	лнц	[nt̪s]	Солнце ("solntse", <i>sol</i> )
[vstv]	вств	[stv]	Чувство ("tchuvstvo", <i>sentimento</i> )
[ʃtʃʲ]	жч	[ʃʲ:]	Мужчина ("mujtchina", <i>homem</i> )
[stʃʲ]	зч		Извозчик ("izvoztchik", <i>cocheiro</i> )
	сч		Счёт ("stchiot", <i>conta</i> )
[tʃʲt]	чт	[ʃt]	Ничто ("nitchto", <i>nada</i> )
[tʃʲn]	чн	[ʃn]	Конечно ("konetchno", <i>certamente</i> )
[tt̪s]	тц	[t̪s]	Отцы ("ottsy", <i>pais</i> )
	дц		Пятнадцать ("piatnadtsat", <i>quinze</i> )
[tt̪ʃʲ]	тч	[t̪ʃʲ]	Лётчик ("liottchik", <i>piloto</i> )
	дч		Докладчик ("dokladtchik", <i>relator</i> )
[tsjɐ]	тся <sup>7</sup>	[t̪s:jɐ]	Учится ("utchitsia", <i>estuda</i> )
[tʲsjɐ]	ться		Учиться ("utchit'sia", <i>estudar</i> )

**Quadro 3:** Encontros consonantais que sofrem redução.  
Fonte: Adaptado de Kerek & Niemi (2009).

<sup>4</sup> Há uma idiosincrasia no processo: /v/ é ensurdecida quando seguida de obstruintes surdas, mas não causa o vozeamento de surdas precedentes, contexto no qual se comporta como uma soante, de modo que *Moskva* (Moscou) é pronunciado [mɔs'kva]. Aliás, como apontam Yanushevskaya e Bunčić (2015: 223), /v v/ são frequentemente realizadas como as aproximantes [ʋ ʋ]. Essa alternância entre obstruinte e soante reflete o *status* ambíguo que essa consoante tem desde o período protoeslavo, que pode ser visto em Sussex e Cubberley (2006: 150; 169).

Há, ainda, o processo de redução de encontros consonantais, no qual *onsets* não iniciais e *codas* complexas são frequentemente reduzidos, principalmente quando envolvem consoantes com o mesmo ponto de articulação (a maioria dos processos envolve a assimilação total dos traços de uma unidade homorgânica). Alguns exemplos de agrupamentos consonantais que costumam sofrer redução são exibidos no Quadro 3.

### 3. A ESCRITA RUSSA

Conforme apresentado na primeira seção, o alfabeto russo é composto por 33 letras, sendo 21 grafemas consonantais ou semivocálicos, 10 vocálicos e 2 sem associação fonêmica, que representam a presença ou ausência de palatalização na consoante precedente. Seus grafemas vocálicos também são empregados para indicar essa presença (ou ausência) da palatalização consonantal através de uma divisão do conjunto entre vogais *duras* (quando seguem consoantes não palatalizadas) e *brandas* (quando seguem consoantes palatalizadas), em distribuição complementar como mostrado no Quadro 4. As consoantes palatalizadas da língua russa são representadas de duas maneiras: pela combinação com um caractere conhecido como *miáγκkii znak* (“sinal brando”), <Ь>, em contexto de coda silábica, e por combinação com as chamadas *vogais brandas*, em contexto de *onset* silábico. Por convenção, após as letras que representam consoantes com traço [+ posterior] (ж, ч, ш, щ, г, к, e х), não se utilizam Ъ, Я ou У, optando-se por suas respectivas vogais brandas correspondentes (cf. WADE, 2011: 15).

Fonema	Seguindo C <sup>0</sup>	Seguindo C <sup>i</sup>
/a/	а	я
/e/	э	е
/i/	ы	и
/o/	о	ё
/u/	у	ю

**Quadro 4:** Vogais duras e brandas do russo.

Fonte: Elaboração própria.

Entretanto, as vogais *brandas* também são utilizadas para representar sequências CV com *onset* ocupado por aproximante palatal (encontradas em contexto inicial de palavra ou pós-vocálico), como se observa nos exemplos abaixo (2), em que <я>, <е> e <ю> representam, respectivamente, [ja], [je] e [ju].

2. <u>Яркий</u> (“Iarkii”, brilhante) [‘iark’ij]	<u>Ельцин</u> (“Ieltsin”) [‘jel’tsin]	<u>Юбка</u> (“iubka”, saia) [‘iupke]
---	--	---

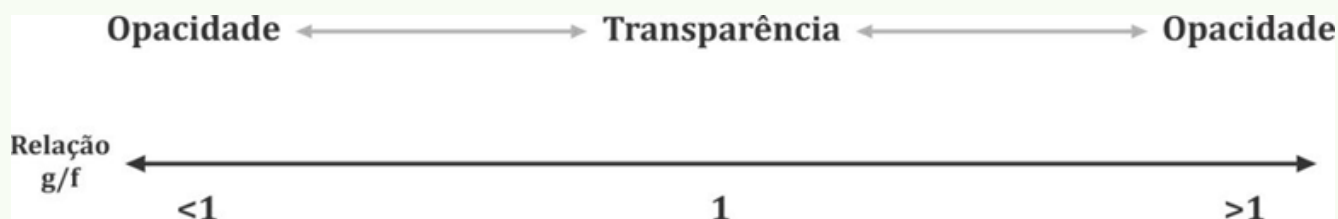
Nota-se aqui um grave desvio no mapeamento entre grafemas e fonemas, pois há uma sequência de dois fonemas sendo representados por um único grafema. Kerek e Niemi (2009) apontam que essa função das vogais brandas cria dificuldades para indivíduos em processo de letramento, principalmente no que tange à escrita: as crianças frequentemente combinam o grafema <й> (/j/) às vogais duras (**а, э, ы, о** e **у**) nesse tipo de situação.

Um caso que merece um breve destaque é a vogal **ë** (io). Essa letra é relativamente nova no alfabeto russo, tendo sido introduzida no século XVIII para representar a posteriorização do /e/ em contexto palatalizado tônico. Apesar de ser oficialmente uma letra, é frequentemente considerada uma versão do e com um diacrítico, de modo que, como aponta Timberlake (2004: 21), sua representação sem trema é permitida mesmo na escrita formal. Isso cria uma ambiguidade na leitura, pois as duas expressam unidades fonológicas distintas, como verificado no par mínimo [‘vs’je], “todos”, e [‘vs’jo], “tudo”, de modo que **все** e **всë** muitas vezes são homógrafos e a distinção é feita pelo contexto.

Anteriormente, todas as sílabas que possuíam na coda uma consoante eram marcadas quanto à palatalização: se a consoante não fosse palatalizada, era marcada com o sinal duro; se era, marcava-se com o sinal brando. Atualmente, o sinal duro é bastante escasso na escrita russa, aparecendo praticamente apenas em palavras cujo *onset* se inicia por um som palatalizado e a este adiciona-se um prefixo consonantal não-palatalizado (WADE, 2011: 10). Isso ocorre, por exemplo, em **съесть** (forma perfectiva do verbo “comer”), formado por **с-** (prefixo perfectivo) e a raiz **есть** (comer). Isso normalmente ocorre para que se torne visível na escrita onde termina o afixo e onde começa a raiz.

#### 4. CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA-FONEMA E A COMPLEXIDADE DO SISTEMA DE ESCRITA RUSSO

Sistemas de escrita alfabéticos têm como princípio de operação a associação entre um grafema e uma consoante ou vogal. Não obstante, essa correspondência nunca é inteiramente unívoca. O grau de univocidade entre grafemas e fonemas é uma estratégia bastante utilizada para avaliar a complexidade de sistemas de escrita, sendo as ortografias mais próximas da proporção ideal (1:1), como o finlandês, que apresenta apenas um desvio do mapeamento fonema-grafema (LEHTONEN, 2013), denominadas “transparentes”, e aquelas de correlação mais irregular, como o dinamarquês (SEYMOUR et al, 2003) denominadas “opacas” (cf. COULMAS, 2003: 102). Desse modo, a adequação de um sistema ao princípio alfabético pode ser concebida como um continuum que vai da transparência total (associação biunívoca entre grafemas e fonemas) à opacidade total (ausência total de correspondência), como esquematizado na Figura 1.



**Figura 1:** Representação esquemática do continuum transparência-opacidade conforme a razão entre grafemas e fonemas. Fonte: Elaboração própria.

A correspondência grafema-fonema da escrita russa é assimétrica. Devido à dupla possibilidade de combinação de grafemas consonantais ao chamado *sinjal brando* (Ь) ou aos chamados *silabemas* (cf. KEREK & NIEMI, 2009: 163) — as vogais do Quadro 4 — para representar consoantes palatalizadas, tem-se um grande número de casos em que um único grafema representa dois fonemas enquanto, devido ao mesmo princípio, a maioria dos fonemas está associada a apenas um grafema, sendo a maior discrepância observada em /j/, que pode ser representado por <й> ou pelos cinco silabemas (Quadro 5). Desse modo, nota-se uma discrepância significativa no mapeamento. No entanto, a maioria desses desvios é altamente regular (pois, em geral, trata-se do mesmo fenômeno aplicado a várias consoantes) e, portanto, previsível.

<b>А</b> (A)	/a/	<b>К</b> (K)	/k/, /ki/	<b>Х</b> (Kh)*	/x/, /xi/
<b>Б</b> (B)	/b/, /bi/	<b>Л</b> (L)	/l/, /li/	<b>Ц</b> (Ts)	/t͡s/
<b>В</b> (V)	/v/, /vi/	<b>М</b> (M)	/m/, /mi/	<b>Ч</b> (Tch)	/t͡ʃ/
<b>Г</b> (G)	/g/, /gi/	<b>Н</b> (N)	/n/, /ni/	<b>Ш</b> (Ch)	/ʃ/
<b>Д</b> (D)	/d/, /di/	<b>О</b> (O)	/o/	<b>Щ</b> (Chtch)**	/ʃt͡ʃ/
<b>Е</b> (E)	/e/, /je/	<b>П</b> (P)	/p/, /pi/	<b>Ъ</b> (")	-
<b>Ё</b> (Io)	/o/, /jo/	<b>Р</b> (R)	/r/, /ri/	<b>Ы</b> (Y)	/i/
<b>Ж</b> (J)	/ʒ/	<b>С</b> (S)	/s/, /si/	<b>Ь</b> (')	-
<b>З</b> (Z)	/z/, /zi/	<b>Т</b> (T)	/t/, /ti/	<b>Э</b> (É)	/e/
<b>И</b> (I)	/i/, /ji/	<b>У</b> (U)	/u/	<b>Ю</b> (Iu)	/ju/
<b>Й</b> (I)	/j/	<b>Ф</b> (F)	/f/, /fi/	<b>Я</b> (Ia)	/ja/

**Quadro 5:** Unidades e sequências fonológicas representadas por cada grafema. Fonte: Elaboração própria.

\*A transliteração do <x> como <kh> é um reflexo do sistema de transliteração do cirílico para o inglês, que não possui a fricativa velar surda na maioria de seus dialetos.

\*\*A transliteração reflete uma antiga pronúncia como [ʃʲt͡ʃʲ], que caiu em desuso ao longo do século XX (YANUSHEVSKAYA e BUNČIĆ, 2015: 224).

Outro fator a se levar em conta é a natureza da palatalização, que afeta cerca de 90% do inventário consonantal da língua. Enquanto articulação secundária, o fenômeno geralmente afeta a articulação do segmento seguinte, conferindo, assim, maior codependência entre o *onset* e o núcleo de uma sílaba do que quando esses dois tipos de consoante não são distintivos. Isso, somado ao processo de assimilação regressiva, torna as unidades fonológicas do russo altamente dependentes de seus contextos adjacentes. Por essa razão, a escrita russa preza pela unidade silábica de um modo que não é tão comum em escritas alfabéticas. De fato, o processo de letramento baseia-se no chamado *princípio silábico*, segundo o qual o valor fonêmico de um grafema é atribuído em análise conjunta com o contexto precedente e seguinte (KEREK & NIEMI, 2009). Além disso, a sílaba é vista como a unidade básica de leitura da língua russa e os materiais de alfabetização frequentemente empregam sequências CV no interior de estruturas silábicas como unidade central de leitura (KEREK & NIEMI, 2009: 8; KORNEV, RAKHLIN & GRIGORENKO, 2010: 54-55).

Não obstante, deve-se atentar aos desvios irregulares na univocidade da correspondência grafema-fonema causados pelos processos fonético-fonológicos mencionados na seção 2. O fato de que a escrita não indica a

acentuação das palavras não só reduz a acurácia do sistema, por se tratar de um aspecto fonológico não representado, como se mostra problemático para os usuários do sistema, haja vista que o fenômeno está intimamente associado à neutralização de fonemas vocálicos. Esse problema é contornado no letramento através do ensino de estratégias de identificação paradigmática (segundo Kerek & Niemi (2009), uma vez que o acento costuma se mover conforme a flexão ou derivação, as crianças baseiam sua ortografia em palavras em que o morfema apareça em posição tônica), mas isso não soluciona os problemas causados pela redução de encontros consonantais, porque o processo afeta a pronúncia de todas as unidades no paradigma.

É importante destacar, contudo, que a representação da tonicidade em sistemas alfabéticos é um procedimento marginal por definição. Como aponta Coulmas (2003: 106), os alfabetos operam sob um princípio segmentalista, buscando relacionar um símbolo a um segmento sonoro, mas a tonicidade é um traço suprasegmental, ou seja, opera em um domínio superior ao do segmento (aplicando-se à sílaba ou um grupo de sílabas como um todo). O emprego de diacríticos é uma forma comum de se tentar incluir o acento na representação segmental — estratégia utilizada, inclusive, pela escrita da língua portuguesa.

O sistema de escrita russo é bastante complexo, principalmente por razões decorrentes de sua fonologia. Entretanto, as complexidades na associação entre grafemas e fonemas são sistemáticas. É válido lembrar, também, que os sinais que marcam a palatalização junto à consoante precedente não são dígrafos, de modo que o número de grafemas no sistema de escrita russo é o seu número de letras (33) e, por isso, a razão entre fonemas e grafemas é 1.27, um número bem próximo de 1, principalmente se comparado com a razão 5.39 proposta para a escrita do inglês (COULMAS, 2003: 101), que é descrita como extremamente opaca. Conclui-se, portanto, que a escrita russa se encontra bem mais próxima do polo da transparência do que do polo da opacidade, localizando-se em um ponto não tão próximo da transparência total, como o do finlandês, mas, ao mesmo tempo bastante distante de sistemas tradicionalmente descritos como opacos, como os do dinamarquês e do francês (*cf.* SEYMOUR *et al.*, 2003). Nossa perspectiva é sustentada pela literatura consultada (ABU-RABIA, 2001; ZARETSKY & BAR-SHALOM, 2010; KORNEV, RAKHLIN & GRIGORENKO, 2010), que menciona a escrita russa como transparente. Esta posição é adotada também por Kerek & Niemi (2009), embora os autores não classifiquem explicitamente o sistema como transparente.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, projetou-se como objetivo principal analisar a correspondência entre fonemas e grafemas na língua russa e, dessa forma, classificar o alfabeto russo quanto ao seu nível de opacidade. A análise do sistema fonológico da língua russa mostrou que a presença de oposição fonológica entre consoantes palatalizadas e não palatalizadas torna o sistema de representação da língua bastante dependente do contexto silábico. Não obstante, as complexidades ortográficas da escrita russa são bastante regulares, razão pela qual optou-se por classificar o sistema como transparente.

De um modo geral, a história da escrita russa permite observar alguns aspectos típicos da importação de sistemas de escrita que foram construídos para outras línguas. O alfabeto glagolítico, desenvolvido a partir da escrita grega, tinha como primeiro objetivo escrever na língua vernácula textos sagrados da igreja Ortodoxa, os quais possuíam uma quantidade considerável de vocábulos de origem grega. Desse modo, ele possuía caracteres referentes à fonologia dessa língua ao mesmo tempo em que carecia de símbolos que melhor representassem a fonologia eslava. Desse modo, a transformação do alfabeto glagolítico na versão inicial do cirílico marcou um movimento em direção à transparência que foi acentuado com as reformas de 1710 e 1918, já realizadas em conformidade com a fonologia do russo e voltadas para o uso da escrita pelo público civil.

Como aponta Coulmas (2003: 33), não se deve posicionar a transparência total como um ideal a ser atingido, e a ausência desse status como um sinal de que o sistema é defectivo — principalmente se considerado que o sistema de escrita russo é funcional, uma vez que é passível de ser dominado tanto por falantes nativos quanto por estrangeiros. Desvios no mapeamento grafema-fonema são esperados de qualquer alfabeto em uso, quer se origem da própria segmentação de um fluxo contínuo em unidades discretas, quer se origem do fato de que os sistemas de escrita frequentemente refletem resquícios de outros estágios da evolução linguística de uma língua e outros aspectos associados à história social da escrita daquela língua.

Não obstante, o conhecimento das complexidades de um sistema de escrita auxilia o processo de letramento de nativos e de estrangeiros, pois permite identificar pontos de maior dificuldade na leitura e na escrita e, além disso, permite que o estudante de uma língua estrangeira — como costuma ser o

caso do russo em um contexto brasileiro — aprenda mais sobre as práticas culturais da escrita do idioma que estuda.

## REFERÊNCIAS

ABU-RABIA, Salim. *Testing the interdependence hypothesis among native adult bilingual Russian-English students*. ***Journal of Psycholinguistic Research***, v. 30, n. 4 : 437-455, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas: Edição do Autor, 1997.

CHTCHEPKIN, Viatcheslav Nikolaievitch. ***Russkaia Paleografia*** [Paleografia russa]. Moscou: Nauka, 1967.

COULMAS, Florian. ***Writing systems: An introduction to their linguistic analysis***. Nova York: Cambridge University Press, 2003.

CUBBERLEY, Paul. *Alphabets and Transliteration*. In: COMRIE, Bernard; CORBETT, Greville G. (org.) ***The Slavonic Languages***. Reino Unido: Routledge, 1993.

EBERHARD, David M.; SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (eds.). *Russian*. In: ***Ethnologue: Languages of the World***. 22. ed. Dallas, Texas: SIL International, 2019. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/language/rus>. Acesso em 19 out 2019.

FIGES, Orlando. **Uma História cultural da Rússia**. Tradução de Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Record, 2018.

HAYES, Bruce. ***Introductory Phonology***. Reino Unido: Blackwell Publishing, 2009.

IZOTOV, Andrei Ivanovitch. ***Staroslavianskii i tserkovnoslavianskii iazyki: Grammatika, uprajneniia, teksty*** [Antigo eslavo eclesiástico e Língua eslava eclesiástica: gramática, exercícios, textos]. Moscou: IOSO RAO, 2001.

KEREK, Eugenia; NIEMI, Pekka. *Russian orthography and learning to read*. ***Reading in a Foreign Language***, v. 21, n. 1 : 1-21, 2009.



KORNEV, Aleksandr N.; RAKHLIN, Natalia; GRIGORENKO, Elena L. *Dyslexia from a cross-linguistic and cross-cultural perspective: The case of Russian and Russia. **Learning Disabilities: A Contemporary Journal***, v. 8, n. 1 : 51-78, 2010.

LEHTONEN, Annukka. *Sources of information children use in learning to spell: The case of Finnish geminates*. In: MALATESHA JOSHI, R.; AARON, P. G. (org). **Handbook of orthography and literacy**. Abingdon: Routledge, 2013.

MORAES, Eduardo Cardoso de. **Reflexões sobre a transliteração russo-português à luz da linguística saussuriana**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

SEYMOUR, Philip H.K. *et al. Foundation literacy acquisition in European orthographies. **British Journal of Psychology***, v. 94, n. 2 : 143-174, 2003.

SUSSEX, Roland; CUBBERLEY, Paul. **The Slavic languages**. Nova York: Cambridge University Press, 2006.

TIMBERLAKE, Alan. **A reference grammar of Russian**. Nova York: Cambridge University Press, 2004.

WADE, Terence. **A comprehensive Russian grammar**. 3. ed. Singapura: John Wiley & Sons, 2011.

YANUSHEVSKAYA, Irena; BUNČIĆ, Daniel. Russian. **Journal of the International Phonetic Association**, v. 45, n. 2 : 221-228, 2015.

ZARETSKY, Elena; BAR-SHALOM, Eva G. *Does reading in shallow L1 orthography slow attrition of language-specific morphological structures?* **Clinical linguistics & phonetics**, v. 24, n. 4-5 : 401-415, 2010.

# HUMOR, CINEMA E PROPAGANDA: MULTIMODALIDADE EM ESTUDO

Valeria Fernandes Nunes<sup>1</sup>

**RESUMO:** Humor, elementos da narrativa cinematográfica e multimodalidade são combinações presentes em peças publicitárias. Para além do uso da linguagem verbal, produções audiovisuais utilizam recursos multimodais que contribuem na construção da mise en scène - tais como, elementos em cena, fotografia (planos, cortes, iluminação, movimentos de câmera) sonoplastia, trilha sonora, atuação do ator, figurino e elenco.

**ABSTRACT:** Humor, elements of cinematic narrative and multimodality are a combination in advertisements. In addition to the use of verbal language, audiovisual productions use multimodal resources that contribute to the construction of mise en scène - such as, elements on the scene, photography (plans, cuts, lighting, camera movements) sound and soundtrack, actor's performance, costume and cast. In view of the

---

<sup>1</sup> Professora do Magistério Superior (Departamento de Letras-Libras, Faculdade de Letras, UFRJ)

Diante das multiformas da narrativa cinematográfica, com base em pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva (CHIAVEGATTO, 2009; LANGACKER, 2008; FERRARI, 2011), esta pesquisa tem como objetivo principal investigar como a multimodalidade na construção de propagandas favorece ao desenvolvimento do humor em produções audiovisuais. Como objetivos específicos, analisamos também como recursos multimodais podem colaborar na construção da *mise en scène*. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, foi investigada propaganda brasileira no formato de vídeo que produz uma releitura de cena de filme estadunidense. Em relação à fundamentação teórica, são estudados conceitos sobre os seguintes tópicos: linguagem, comunicação e multimodalidade (PEIRCE, 2005; BLIKSTEIN, 2006; JAKOBSON, 2010; SPERANDIO, 2015); cinema (BRITO et al, 2001; PORCHAT et al, 2020); humor (FREUD, 1905; BERGSON, 1978; TABACURU, 2015; DULCAN, 2020; VIANA et al, 2020) e discurso publicitário (CITELLI, 2006; SANDMANN; 2007). Os resultados indicam que os elementos linguísticos, imagéticos e

multiformat of the cinematographic narrative, based on theoretical assumptions of Cognitive Linguistics (CHIAVEGATTO, 2009; LANGACKER, 2008; FERRARI, 2011), this research has as main objective to investigate how the multimodality in the construction of advertisements favors the development of humor in audiovisual productions. As specific objectives, we also analyze how multimodal resources can collaborate in the construction of *mise en scène*. Through a bibliographic and qualitative research, Brazilian advertising was investigated in the video format that produces a reinterpretation of an American film scene. In relation to the theoretical foundation, concepts on the following topics are studied: multimodality, language and communication (PEIRCE, 2005; BLIKSTEIN, 2006; JAKOBSON, 2010; SPERANDIO, 2015); cinema (BRITO et al, 2001; PORCHAT et al, 2020); humor (FREUD, 1905; BERGSON, 1978; TABACURU, 2015; DULCAN, 2020; VIANA et al, 2020) and advertising discourse (CITELLI, 2006; SANDMANN; 2007). The results indicate that linguistic, imagery and audiovisual elements can contribute to

audiovisuais podem contribuir para persuadir, atrair a atenção do receptor e proporcionar humor no gênero propaganda.

**PALAVRAS - CHAVE :** Multimodalidade; Cinema; Humor; Propaganda; Linguística Cognitiva.

contribute to persuade, attract the attention of the receiver and provide humor in the advertising genre.

**KEYWORDS:** Multimodality; Movie theater; Humor; Advertising; Cognitive Linguistics.

## INTRODUÇÃO

“Batatas do Caribe”, “O Coentro levou” e “Limão Impossível”: alguma semelhança com títulos de filmes? Similaridades fonológicas propositais entre o título de obras cinematográficas e o nome de verduras, frutas e legumes. Essa foi a estratégia de marketing em propaganda<sup>2</sup> de uma rede de venda de alimentos no Brasil.

Ao se deparar com esses títulos de propagandas, veiculadas em vídeos e em imagens, observamos que aspectos relacionados ao humor, elementos da narrativa cinematográfica e multimodalidade são uma combinação recorrente em propagandas para atrair o público consumidor. Para além do uso da linguagem verbal, produções audiovisuais utilizam recursos multimodais que contribuem na construção da *mise en scène* - tais como, elementos em cena, fotografia (planos, cortes, iluminação, movimentos de câmera) sonoplastia e trilha sonora, atuação do ator, figurino e elenco.

Diante das multiformas da narrativa cinematográfica, com base em pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva (CHIAVEGATTO, 2009; LANGACKER, 2008; FERRARI, 2011), esta pesquisa investiga como a multimodalidade na construção de propagandas favorece ao desenvolvimento do humor e da persuasão.

Com base em Henriques e Simões (2010), descrevemos a proposta metodológica adotada neste estudo que se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza descritiva. Para a coleta de dados, foi selecionada uma propaganda da empresa Hortifruti no Brasil. A empresa realizou releitura de diversas produções cinematográficas que se apoiavam em semelhanças ortográficas e fonológicas entre os nomes de verduras ou legumes com títulos de filmes famosos, tais como: “Piratas do Caribe” por “Batatas do Caribe”; “O vento levou” por “O Coentro levou”; “Shrek” por “Chuchureck”; e “Missão Impossível” por “Limão Impossível”.

Para efeitos deste artigo, selecionamos a propaganda “Limão Impossível” que foi coletada do site da empresa (<https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/hollywood/>) e dos vídeos disponíveis no canal do Youtube da empresa (<https://www.youtube.com/playlist?list=PL0hWqFy5CYAQKuMnwcuoJwgqUYppPaTHo>).

Em relação à fundamentação teórica, são analisados conceitos divididos nas seguintes sessões deste artigo: (i) linguagem, comunicação e multimodalidade (PEIRCE, 2005; BLIKSTEIN, 2006; JAKOBSON, 2010; SPERANDIO, 2015); (ii) discurso publicitário (CITELLI, 2006;

---

<sup>2</sup> Vale destacar que utilizamos os seguintes termos como sinônimos neste artigo: “propaganda”, “publicidade” e “peças publicitárias”.

SANDMANN; 2007); (iii) cinema e humor: breves reflexões (FREUD, 1905; BERGSON, 1978; BRITO et al, 2001; TABACURU, 2015; DULCAN, 2020; PORCHAT et al, 2020; VIANA et al, 2020). Após essas três etapas, reservamos uma sessão para descrever as escolhas metodológicas e uma última sessão para realizar a análise da peça publicitária mencionada.

## **1. LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E MULTIMODALIDADE**

O termo comunicação é usado atualmente de forma ampla e será estudado desde o seu significado às suas várias mudanças ao longo do tempo sob a perspectiva de diferentes estudiosos. A comunicação é o ato ou efeito de comunicar-se. Isto é, efeito de emitir, transmitir e receber mensagens por meio de métodos convencionados, através da linguagem falada, escrita, por sinais, signos, símbolos ou instrumentos técnicos.

Ao longo dos anos, a significação desse termo passou por algumas transformações. Da década de 1950 até 1965, focava-se na comunicação não verbal, e as pesquisas eram muito próximas dos estudos antropológicos e psiquiátricos, ou seja, não havia uma disciplina própria para estudar o ato comunicativo.

Retomando alguns princípios linguísticos estruturalistas, segundo Saussure (2000), a comunicação linguística é como um acontecimento social que se percebe através do ato da fala (a língua para ele é coletiva). Para esse estudioso, a comunicação se produz mente a mente, em um processo totalmente mental visto que o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces, a saber: conceito/significado e imagem acústica/significante. O pesquisador considera que a união de uma imagem acústica a um conceito é arbitrária, em outras palavras, o significante não tem motivação em relação ao significado.

Esse circuito possui três fenômenos: O psicológico, que une o conceito a imagem acústica, o que ocorre na mente; fisiológico, um de fonação e outro de audição em que os órgãos fisiológicos do ser humano se intervêm; físico, o fenômeno da transmissão do som através das ondas sonoras.

Na perspectiva mecanicista/behaviorista, como nos estudos de Skinner (1976), a comunicação é um processo ao qual se chega por repetições de hábitos. Compara a comunicação dos animais com a comunicação humana. Outras considerações sobre o ato comunicativo são necessárias. Jakobson, no âmbito do Círculo Linguístico de Praga (1926), analisou as funções da linguagem, a fim de compreender como a língua é utilizada em sua função comunicativa. Essa função estabelece relações entre os seguintes constituintes

da comunicação: remetente; mensagem; destinatário; contexto; código; e contato.

Jakobson (2010) esclarece que o foco em cada um desses seis fatores determina uma diferente função da linguagem conforme descrição a seguir: função emotiva (foco no remetente); função conativa (foco no destinatário); função referencial/denotativa (foco no contexto); função fática (foco no contato/canal); função metalinguística (foco no código); função poética (foco na mensagem).

Em relação à importância de um código comum entre emissor e o receptor, Blikstein (2006), tradutor e divulgador de estudos de Roman Jakobson, afirma a possibilidade de haver uma mensagem a qual o remetente envia ao destinatário, estimulando-o a produzir uma determinada resposta. O destinatário, por sua vez, ao ser estimulado pela mensagem, deverá produzir, em princípio, a resposta esperada ou desejada (feedback) pelo remetente. Blikstein consegue resumir o ato comunicativo da seguinte forma:

*a) a mensagem é constituída de uma ou mais unidades a que denominamos signos; b) o signo resulta da associação entre significante (estímulo físico) e o significado (ideia conceito). No ato comunicativo, as ideias do remetente serão comuns ao destinatário, quando: a) o remetente transformar tais ideias em mensagem, isto é, associá-las a estímulos físicos ou significantes, formando signos; b) o remetente envia a mensagem constituída de signos, ao destinatário; c) o destinatário recebe os signos, captando os significantes e entendendo os significados ou ideias a eles associados. A partir do entendimento do significado, o destinatário estará apto a produzir a resposta.*

*(BLIKSTEIN, 2006: 36)*

Após a descrição dos conceitos sobre linguagem e comunicação, serão discutidas as questões sobre multimodalidade. A multimodalidade está atrelada à produção de um texto por mais de um modo semiótico (SPERANDIO, 2015). Esse modo semiótico é compreendido por meio do estudo da semiótica: ciência do signo cujo objeto de investigação são todas as linguagens possíveis que constroem a produção de significado (PEIRCE, 2005). Um gesto, um objeto, uma imagem, um som, uma cor, um animal, por exemplo, podem ser consideradas linguagens possíveis de acordo com tradições históricas e culturais de um povo, por exemplo, no Brasil, a cor branca ou uma pomba branca representam a paz.



Para Kress e Van Leeuwen (2001), por muito tempo, a linguagem verbal foi compreendida como meio único e central na comunicação, todavia, com o advento das pesquisas linguísticas e da criação de novas tecnologias ao longo dos anos, outras formas de significações modernas, que incluem modos semióticos, contribuíram no processo de comunicação.

Tal processo de comunicação, para Kress (2010), envolve significados produzidos e encontrados em nossa vida diária que são complexos. Textos falados ou escritos, com recursos como gestos, mímicas ou desenhos são formas de materializar essa complexidade de significados. Por meio da multimodalidade, esse processo complexo é reunido e organizado a fim de que por uma pluralidade de signos em diferentes modos haja uma combinação coerente para produção de significado.

Para a Linguística Cognitiva, o significado de uma palavra está relacionado ao modo como mundo é experienciado à atuação de princípios cognitivos gerais compartilhados pela linguagem e por outras capacidades cognitivas. Consoante Chiavegatto (2009), a Linguística Cognitiva apresenta três premissas referentes ao significado: o significado é guiado pelas formas linguísticas; o significado é uma construção mental que expressa a interligação entre conhecimento e linguagem; e, o significado é validado no contexto comunicativo.

Langacker (2008) apresentou as seguintes proposições: (i) a linguagem não é autônoma e não pode ser descrita sem o processamento cognitivo; (ii) as estruturas gramaticais são simbólicas e não podem ser estudadas sem considerar seu sentido; (iii) a análise do significado por meio das condições de verdade é inadequada, porque a estrutura semântica é caracterizada em relação a outros sistemas de conhecimento.

Segundo Langacker (2008), o significado é entendido por *construal*: termo amplo que compreende experiências sensoriais, emotivas e o contexto imediato em que a palavra é produzida, logo, a semântica apresenta entidades abstratas como pensamentos e conceitos. Para Langacker (2008: 43), “o termo *construal* refere-se à nossa capacidade manifesta de conceber e retratar a mesma situação de maneiras alternativas”<sup>3</sup> porque se relaciona às nossas perspectivas experienciais. Assim, compreendemos a linguagem como um fenômeno social, um histórico, psíquico, físico (ou fisiológico), um meio de transmitir ideias, sentimentos.

Assim, o significado é resultado de uma construção mental que passa por constantes mecanismos de “categorização e recategorização do mundo, a

---

<sup>3</sup> *The term construal refers to our manifest ability to conceive and portray the same situation in alternate ways* (tradução da autora).



partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais” (FERRARI, 2011: 15).

## 2. DISCURSO PUBLICITÁRIO

Neste trabalho, abordaremos os termos “publicidade” e “propaganda” como sinônimos, porque na prática ambos cumprem a função de divulgar, tornar público, expor. Sabemos que há diferenças nestes vocábulos, pois, enquanto a publicidade divulga produtos, marcas, serviços e espera o consumo como resposta, a propaganda divulga ideias, proposições de caráter ideológico e espera a aceitação de um determinado sistema de crença, através da persuasão de ideias, ideologias e doutrinas. Vale salientar que, etimologicamente, ambas derivam do latim; propaganda vem de *propagare* (propagar), publicidade vem de *publicus* (público).

Para Sandmann (2007), as atividades publicitárias não se identificam com a criação de necessidades, elas despertam necessidades existentes. Por exemplo, há algumas décadas, não existia a vontade de se possuir uma geladeira, tal como se vê hoje, entretanto sempre houve a necessidade de conservar alimentos. Através da propaganda, conseguimos divulgar o produto e persuadir o cliente para adquirir não apenas uma geladeira com funções básicas, mas também com outros desempenhos, como congelamento de alimentos com maior velocidade, baixa economia e outros.

A propaganda possui algumas funções básicas: informar, comunicar ao mercado sobre um novo produto ou sugerir novos usos; persuadir: desenvolver um público seletivo para uma marca específica; lembrar, trazer à memória das pessoas determinado produto para manter compradores em períodos de baixa estação; e reforçar, garantir aos consumidores, que fizeram a escolha certa do produto.

Como observamos anteriormente, em todo ato de comunicação há um emissor (remetente) que fala por meio de um código (língua) para um receptor (leitor, ouvinte, destinatário), através de um canal (meios de comunicação), dentro de um contexto (ambiente), para que a mensagem seja compreendida. Vale ressaltar que na comunicação publicitária, além da relação entre remetente e destinatário, a mensagem é anunciada com palavras que são cuidadosamente escolhidas para seduzir o consumidor. É um discurso que, seja através da linguagem verbal ou visual, permite ao consumidor uma identificação com sua realidade. O poder de persuasão e sedução da mensagem veiculada possibilita que ela seja facilmente compreendida (CITELLI, 2006).

Na intenção de seduzir o consumidor da mensagem, a publicidade se apropria do uso linguagem, ao invés de tentar inventar novas fórmulas. Esses recursos, usados com moderação, causam uma série de efeitos estilísticos que atraem os consumidores e os persuadem a comprar ou usar o produto ou serviço anunciado. A sedução é percebida como um meio eficaz de se obter a confiança do consumidor na compra do produto mostrado através da propaganda.

A mensagem publicitária aproveita-se de soluções já codificadas e que sejam de domínio do grupo social, como clichês, visando a convencer o destinatário à ação por meio das palavras na organização das ideias, unindo argumentos e emoções.

### **3. CINEMA E HUMOR: BREVES REFLEXÕES**

Por multiplicidade de modos, pensamos em imagens estáticas ou em movimento. Essas imagens estão presentes em nosso cotidiano em produções audiovisuais que hoje frequentemente são veiculadas em celulares, em computadores, na televisão e no cinema. Tais produções contam com recursos linguísticos, artísticos e tecnológicos que possibilitam a criação de metáforas multimodais. Segundo Brito *et al* (2011), o cinema é

*um meio de comunicação de massa que surgiu no final do século XIX através dos irmãos Lumière no ano de 1895 na França. É uma arte visual que sem sombra de dúvidas desempenha a função de canal de comunicação que permite a formação de mentes críticas e ainda pode ser considerado um importante mecanismo nos processos educativos.*

*(BRITO et al, 2011: 1)*

No cinema, conteúdos audiovisuais contam com elementos narrativos, tais como: elementos em cena, fotografia (planos, cortes, iluminação, movimentos de câmera), sonoplastia e trilha sonora, performance do ator, figurino e elenco. Esses elementos contribuem no processo de construção de sentido de uma cena - *mise en scène* (PORCHAT *et al*, 2020). Para Oliveira (2013), a *mise en scène* é uma reflexão sobre o mundo associada a ideia de fascinação, mas também de afrontamento. Assim, fenômenos metonímicos e metafóricos multimodais podem contribuir na construção da *mise en scène* seja para propor fascinação ou afrontamento.

Muitas das produções audiovisuais veiculadas nas redes sociais e nas plataformas digitais provocam o riso e acabam sendo compartilhadas por

muitas pessoas, por isso, peças publicitárias também utilizam o humor para veicular suas mensagens. Bergson (1978) destaca que “o cômico parece só produzir o seu abalo sob condição de cair na superfície de um espírito tranquilo e bem articulado” (BERGSON, 1978: 7), em outras palavras, o fato cômico para uma pessoa, muitas vezes, não é tão cômico para outra porque experiências emocionais pessoais podem influenciar no riso.

Além do espírito tranquilo e bem articulado, o estudo do humor tem se baseado tradicionalmente em três teorias, conhecidas como o tripé da comédia (TABACURU, 2015): Superioridade, Incongruência e Modelo de Tensão-relaxamento. A última etapa do tripé também é conhecida como “o Proibido” ou Teoria do Alívio. É possível que uma produção cômica tenha mais de uma teoria se relacionando, quiçá, as três, entretanto, é possível verificar o predomínio de uma dessas teorias em alguns casos. Vale ressaltar que Bergson (1978) trouxe mais reflexões teóricas ao explicar que humor ocorre quando fugimos ao mecânico, ao programado.

A Teoria da Superioridade também é conhecida como Teoria do Escárnio, Hostilidade, Depreciação ou Agressão. Platão (2001) já havia notado algo no humano que se diverte ao ver o ridículo, a malícia ou a inveja em outras pessoas. Aristóteles (1964) descreveu a comédia como uma forma de imitação de homens piores do que a média; piores, no entanto, não em relação a qualquer tipo de defeito, mas apenas no que se refere a um tipo particular, o ridículo, que é uma espécie do feio. Cícero (*apud* TABACURU, 2015: 116) afirmava que a risada era inspirada na anormalidade das outras pessoas.

O Modelo de Tensão-relaxamento ou Teoria do Alívio está relacionado ao proibido. Há questões relacionadas à ética, à moralidade, aos costumes e aos hábitos já consagrados socialmente e há uma expectativa de que não se fale em público ou nem se fale sobre tais temas. Então, de forma cômica, tais assuntos são postos em exibição como uma barreira social que não pode ser ultrapassada.

Segundo Freud (1905), o motivo pelo riso mais histérico era notado em momentos que normalmente não se deveria dar risada como um “bocejo cerebral”. É como uma válvula de escape do cérebro reagindo em uma situação complicada. Por isso, intitula-se também essa teoria como Modelo de Tensão-relaxamento. Para exemplificar, é o ato simples de rir quando alguém solta um “pum” em público.

E, por último, a Teoria da Incongruência que também é conhecida como Teoria da Inconsistência, da Contradição, da Ambivalência ou Bissociação. Platão e Aristóteles (*apud* TABACURU, 2015) iniciaram a análise

do cômico a luz dessa proposta na filosofia grega e posteriormente os romanos (Cícero e Quintiliano) também se debruçaram sobre esse tema. Segundo Perks (2012), as pessoas riem do que é novo ou inconsistente em seus esquemas prévios. Bergson (1978) descreve que o “cômico é inconsistente” (BERGSON, 1978: 12), dos desvios de uma linha de raciocínio. Bergson (1978) ainda ao analisar os desvios afirma que rimos de fato, desses

*espíritos quiméricos, esses exaltados, esses loucos tão estranhamente sensatos nos fazem rir tangendo em nós as mesmas cordas e acionando o mesmo mecanismo interior como a vítima da brincadeira no escritório ou o transeunte que escorrega e cai na rua.*

(BERGSON, 1978: 12)

Assim, quanto mais inesperado e mais incongruente for o final da história, maior a possibilidade do riso. Segundo Viana *et al* (2020), humoristas “*one liner*” (aqueles que fazem piadas curtas de uma linha (*oneline joke*), sem precisar de uma coesão entre elas), utilizam muito o recurso de incongruências porque não precisam de tanto texto ou de uma história longa para criar esse recurso.

Dulcan (2020) destaca que para Schopenhauer, a Teoria do risível, conhecida como Teoria da Incongruência, nasce de um elemento surpresa e para Kant o humor nasce de um olhar experimental. Para exemplificar, citamos as seguintes *oneline jokes*: (a) “Quem demite o cara do RH?” Nando Viana (VIANA *et al*, 2020); (b) “Na minha juventude eu deixava as mulheres alucinadas, eu vendia drogas”, Daniel Dulcan (DULCAN, 2020). Em (a) a incongruência reside no fato de o setor de Recursos Humanos – RH tem um chefe responsável por contratar pessoas, mas quem o iria demitir? Em (b), a expressão “deixar as mulheres alucinadas” sugere a proposta de ter um sedutor que deixa as mulheres sem controle. A incongruência reside no fato de não haver um sedutor e sim um vendedor de drogas. A Teoria da Incongruência propõe uma forma de sabotar o cérebro porque o desfecho é algo que não foi pensado, é inesperado.

#### **4. ESCOLHAS METODOLÓGICAS**

Com base em Henriques e Simões (2010), descrevemos a proposta metodológica adota neste estudo que se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza descritiva.

A revisão bibliográfica consiste no levantamento de material já editado, apresentado em forma de livros, revistas, publicações impressas ou online. Destina-se a situar o pesquisador diretamente, com o que foi escrito acerca dos temas abordados.

A abordagem qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fatos que não podem ser reduzidos à operacionalização.

A natureza descritiva expõe os acontecimentos da forma como se apresentam visando analisar os atos, para revelar características e coerência com diversos fenômenos, isto é, a relação entre eles a fim de que as informações sejam examinadas e apreciadas.

Para a coleta de dados, o primeiro recorte empregado foi a seleção de propagandas que apresentassem uma releitura de um filme. No segundo recorte, foram selecionadas 10 propagandas de empresa de Hortifruti no Brasil. A empresa realizou releitura de diversas produções cinematográficas que se apoiavam em semelhanças ortográficas e fonológicas entre os nomes de verduras ou legumes com títulos de filmes famosos, tais como: “Piratas do Caribe” por “Batatas do Caribe”; “O vento levou” por “O Coentro levou”; “Shrek” por “Chuchureck”; e “Missão Impossível” por “Limão Impossível”. O último recorte foi a seleção de uma dessas propagandas que tivesse versão em vídeo com elementos de cena e enquadramentos de ação de personagens, não apenas semelhanças linguísticas.

Para este artigo, selecionamos a propaganda “Limão Impossível” que foi coletada do site da empresa (<https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/hollywood/>) e dos vídeos disponíveis no canal do Youtube da empresa (<https://www.youtube.com/playlist?list=PL0hWqFy5CYAQKuMnwcuoJwgqUYppPaTHo>).

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar como a multimodalidade na construção de propagandas favorece ao desenvolvimento do humor em produções audiovisuais. Como objetivos específicos, analisamos também como recursos multimodais podem colaborar na construção da *mise en scène*. Sendo assim, a pesquisa proporciona reflexões para a hipótese de uma relação multimodal entre os estudos linguísticos e os estudos de publicidade, de humor e de cinema.



## 5. HUMOR, CINEMA E PROPAGANDA: MULTIMODALIDADE EM ESTUDO

*Missão: Impossível* (*Mission: Impossible*) é um filme de ação estadunidense de 1996 com base na homônima série de TV dos anos 1960. O enredo do filme narra o trabalho do personagem Ethan Hunt, personagem principal, e seu grupo de agentes em uma missão de rotina em Praga, capital da República Checa na Europa. Nessa missão, os agentes caem numa emboscada qual são acusados de traição. Ethan foge e começa a agir por conta própria para provar sua inocência, mas o verdadeiro inimigo está dentro da própria agência.

Uma das cenas mais marcantes do filme é o momento em que Ethan invade a base da CIA para roubar uma lista, que contém as identidades de todos os espões. O protagonista precisa entrar na sala cheia de sensores de peso, de ruído e de movimento através do tubo de ventilação. Com a ajuda de cordas, Ethan é baixado por seu colega até essa sala na CIA a fim de entrar e sair sem ser percebido pelas autoridades (Figura 1).



**Figura 1:** Ethan invade a base da CIA em Missão Impossível

Fonte: <https://entretenimento.uol.com.br/listas/cenas-em-que-tom-cruise-desafiou-a-morte-na-franquia-missao-impossivel.htm>

Partindo dessa cena do filme, a propaganda “Limão Impossível”, vinculada em vídeo e em imagem, faz uma releitura, uma paródia, da cena do filme. A seguir, realizamos uma análise de características linguísticas sobre multimodalidade, humorísticas e cinematográficas que permeiam essas produções.



**Figura 2:** Campanha Hollywood – Hortifruti – Limão Impossível

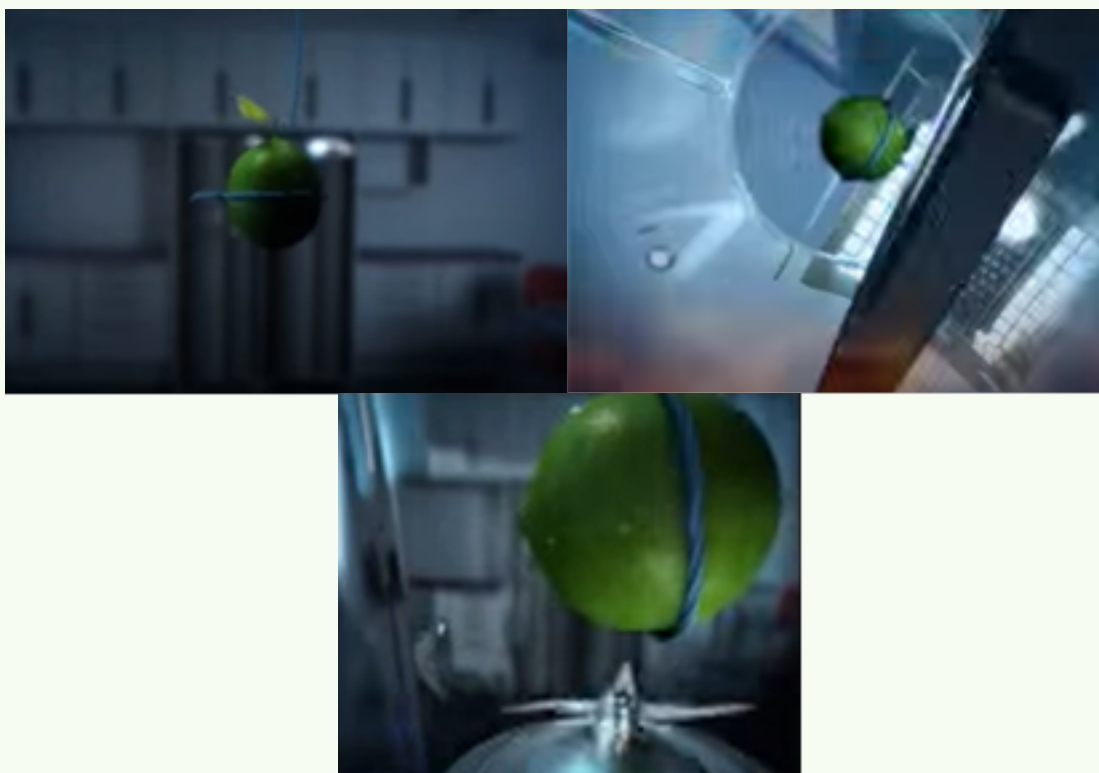
Fonte: <https://quasepublicitarios.wordpress.com/2010/05/27/anuncios-do-hortifruti/>

A respeito das questões linguísticas, a propaganda (Figura 2) apresenta em seu texto termos que são prototípicos de produções do cinema, tais como (i) “A hortifuiti apresenta: limão impossível 3” e (ii) “Aqui a natureza é a estrela”. Em (i), o verbo “apresentar” é recorrente no meio cinematográfico focando a atenção em quem produz a obra. Em (ii), o termo “estrela” é também uma palavra corriqueira empregada no meio artístico. Entende-se “estrela” como o ator/personagem de destaque em uma produção.

A escolha desses termos não é aleatória porque tanto “apresentar” quanto “estrela” funciona como um gatilho que possibilita um processo de associação entre o universo do cinema acionado na propaganda do hortifuiti.

Outra questão linguística é a relação de similaridade fonológica entre os termos “limão” e “missão”. As duas palavras são dissílabas e apresentam na última sílaba um ditongo nasal. Aspectos que permitem a associação sonora desses vocábulos.

Na frase “um vírus letal. Só a vitamina C pode detê-lo” registra o uso de um exagero, uma hipérbole. O termo “só” remete ao fato de apenas a vitamina C do limão ser a protagonista capaz de derrotar seu antagonista, um vírus. A seguir, apresentamos na figura 3 o vídeo que segue após a exibição da figura 2.



**Figura 3:** Paródia da cena de Ethan invadindo a base da CIA em Missão Impossível  
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=r9swV0Cn8Do&list=PL0hWqFy5CYAQQKuMnwcuoJwgqUYppPaTHo&index=7>

A multimodalidade é construída por meio de referências múltiplas, isto é, a construção textual dessa propaganda, em vídeo e em imagem, utiliza mais de um modo semiótico. Podemos destacar os seguintes modos: uso de fontes e tamanhos de letras que se assemelham a às fontes de cartazes de divulgação de filmes (figura 2); trilha sonora no vídeo típica de filme de ação (figura 3); paródia da ação do personagem Ethan na cena de invasão a CIA feita pela ação do limão (figura 3); cores de fundo (amarelo e vermelho) dispostas de forma a se associar a algo letal como fogo (figura 2).

Sobre os recursos audiovisuais típicos do cinema, nas cenas apresentadas na figura 3, destacamos os seguintes: mesma sequência de ações de Ethan ao invadir a base da CIA em Missão Impossível; construção da *mise en scène* com planos de enquadramento para narrar as ações do limão; acessórios cênicos similares tais como a corda que prende Ethan/limão durante a descida e a presença de lâminas, no caso do limão, lâminas de um liquidificador/processador; trilha sonora de ação.

Em relação aos planos de enquadramento, apresentamos a figura 4 a seguir a fim de ilustrar possibilidades de enquadramento e os termos específicos. Em seguida, propomos a análise utilizando os termos.



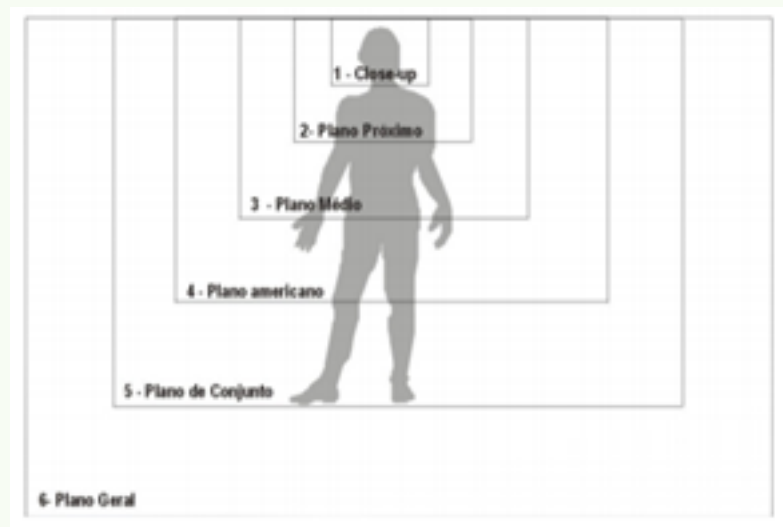


Figura 4 : Enquadramentos. Fonte: Hernandes (2005: 10).

Na primeira cena da figura 3, por meio de um plano geral, é possível ver o limão invadindo uma cozinha, local em que não pode ser pego, senão se tornará um alimento e terá seu fim, da mesma forma que Ethan também não pode ser pego na CIA. A segunda cena, proporciona o enquadre no movimento de descida. E a última cena, como em um enquadramento *close-up*, há o destaque das lâminas de um liquidificador em que o limão consegue escapar.

Retomando aos estudos sobre significado segundo os pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva, os enquadramentos e as ações do limão acionam em nossa mente um gatilho para a construção do significado desta cena que tem como base o *construal* que temos sobre o filme. Assim, ao ver “Limão Impossível” conseguimos realizar uma releitura do filme “Missão impossível”.

O humor na propaganda pode ser construído por meio de algumas teorias relacionadas ao humor. Ao promover a personificação do limão, isto é, um limão agindo com ações humanas provoca-se o riso porque é uma cena incomum, é incongruente (Teoria da Incongruência). Há um desvio de uma linha de raciocínio porque não se espera que limões possam agir como pessoas. No vídeo, essa incongruência é explorada principalmente com a quebra de expectativa com um exagero porque, além de ações humanas comuns, o limão vai além e age como Ethan em uma missão impossível.

Assim sendo, a propaganda “Limão Impossível” proporciona interpretação de acordo com significados que são resultados de construções mentais. Tais significados passam por constantes mecanismos de categorização e recategorização a partir da interação de estruturas cognitivas e informações previamente compartilhados em sociedade, tais como o conhecimento prévio sobre o filme “Missão Impossível” que possibilita a compreensão da propaganda.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, constatou-se que os elementos linguísticos, imagéticos e audiovisuais, presentes em uma mensagem multimodal auxiliam na produção de propagandas a fim de se tornarem atrativos para persuadir ou atrair a atenção do receptor. Tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal, em peças publicitárias, são elaboradas a fim de enriquecer o processo comunicativo.

Em relação à linguagem verbal, seleção de unidades e construções linguísticas possibilita o desenvolvimento da paródia na propaganda. Palavras com semelhanças fonológicas e escolha lexical de palavras recorrentes no contexto do cinema permitiram a associação da propaganda brasileira a um filme americano.

No processo comunicativo, para o receptor da mensagem conseguir realizar essa associação, há a necessidade do conhecimento prévio sobre o filme estadunidense a fim de que essa comparação possa produzir o significado esperado pelo emissor. Em outras palavras, não basta apenas que o emissor e receptor compartilhem o mesmo código (língua portuguesa), é preciso também compartilhar o conhecimento contextual.

A respeito da linguagem não verbal, a análise de diferentes modos semióticos auxilia no entendimento do processo de comunicação. A escolha das cores, dos tamanhos e tipos de fontes, o enquadramento, a trilha sonora, as ações do personagem e os elementos em cena colaboram na construção da mensagem.

O humor na peça publicitária investigada foi produzido apoiando-se principalmente na Teoria da Incongruência visto que ações humanas foram personificadas em ações do personagem limão. Essa personificação desperta uma compreensão humorística que pode ser descrito como o resultado de uma dissonância cognitiva. Futuros estudos podem investigar demais elementos presentes na construção da mise en scène - tais como fotografia (cortes, iluminação, movimentos de câmera) e figurino, que não foram

objetos deste artigo, e também podem aprofundar os elementos já citados aqui.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte retórica e Arte Poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1964.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre o cômico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. 22. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

BRITO, Raylane Barros de; FREIRE, Ermaela Cícera Silva ; FÉRRIZ, Adriana Freire; FÉRRIZ , José Luís Sepúlveda Férriz. **A sétima arte na educação: o cinema como laço educacional**. XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba – Brasil. 2011. Disponível em: [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2011/anais/arquivos/RE\\_0569\\_0746\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/RE_0569_0746_01.pdf) Acessado em: 30 abr 2011.

CHIAVEGATTO, V. C. Introdução à Linguística Cognitiva. Rio de Janeiro, **MATRAGA 24**, v.16, n. 24, jan-jun, 2009. Disponível em [www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca24/arqs/matraca24a03.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca24/arqs/matraca24a03.pdf). Acessado em 24 mai 2013.

CITELLI, Adilson. Linguagem e Persuasão. Série Princípios. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

DULCAN, Daniel. **Anatomia da Piada** (Oficina online), 2020.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FREUD, Sigmund. Os chistes e sua relação com o inconsciente [1905]. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. v. 8. Rio de Janeiro: Imago, 1980 [1905].

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 22. ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 5. ed. London; New York: Routledge, 1996.
- HERNANDES, Nilton. A Trilogia Matrix: Estratégias de Enunciação Sincrética em Textos Cinematográficos. **Cadernos de Semiótica Aplicada**. V. 3. n.1, agosto de 2005.
- HENRIQUES, Claudio Cezar e SIMÕES, Darcilia (org.). **A Redação de Trabalhos Acadêmicos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- LANGACKER, Ronald W. *Cognitive grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.
- OLIVEIRA JR., Luiz Carlos. **A mise en scène no cinema: do clássico ao cinema de fluxo**. Campinas: Papirus, 2013.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PERKS, L. G. *The ancient roots of humor theory*. **Humor: International Journal of Humor Research**, v. 25, n. 2 : 119-132, 2012.
- PERRET, Gene. **Comedy Writing Workbook**. New York : Sterling Pub. Co. 1990.
- PORCHAT, Fábio; DUVIVIER, Gregório; TABET, Antônio; MACHADO, Guilherme; CASTRO, João Vicente de; GONZALEZ, Tereza; SBF, Ian. **Porta dos Fundos ensina conteúdo audiovisual – produção, técnica e humor**. (Curso online). Curseria.com, 2020.
- PLATÃO. **Diálogos**. Rio de Janeiro: Universitária UFPA, 2001.
- RIBEIRO, Manuel P. **Gramática aplicada da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: edição do autor, 1982.
- SANDBMANN, Antônio José. **A linguagem da propaganda**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SKINNER, Burrhus Frederic. *About behaviorism*. New York: Vintage Books, 1976.

SPERANDIO, Natália Elvira. A multimodalidade no processo metafórico: uma análise da construção das metáforas multimodais. **ANTARES**, v. 7, n. 14, jul/dez 2015.

TABACARU, Sabina. Uma visão geral das Teorias do Humor: aplicação da Incongruência e da Superioridade ao sarcasmo. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. n. 9 : 115-136, dez. 2015.

VIANA, Nando; VENTURA, Thiago, PADILHA, Afonso. ROMANO, Bruno. **AP72 – Curso online de Stand Up Comedy** (Curso online) .Curseria.com. 2020.

# UM ESTUDO DE CONTEXTO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE APLICATIVOS COMO MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS

Márcus Vinícius Vieira Alves<sup>1</sup>  
José Luiz Vila Real Gonçalves<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho visa a apresentar os resultados de uma investigação sobre a viabilidade da utilização de aplicativos para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira no segundo ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de Minas Gerais, Brasil. O referencial teórico consultado está alinhado com o Manifesto Programático da Pedagogia dos Multiletramentos, de Cope *et al.* (2009). Conta, ainda, com ponderações de estudiosos brasileiros que versam

**ABSTRACT:** This paper aims to present the results of an investigation into the feasibility of using applications for learning English as a foreign language in the second cycle of elementary school in a public institution in the state of Minas Gerais, Brazil. The theoretical framework consulted is in line with the Pedagogy of Multiliteracies, by Cope *et al.* (2009). It also counts on considerations from Brazilian scholars who deal with Remote Education and Blended Learning

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Ouro Preto (marcus.alves1@ufop.edu.br, Departamento de Letras - Ufop).

<sup>2</sup> Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e professor associado da Universidade Federal de Ouro Preto (Departamento de Letras - Ufop).

sobre a Educação Remota e o Ensino Híbrido nos mais variados contextos brasileiros, tais como Menezes (2014), Bacich *et al.* (2015), Moran (2017) e Nascimento (2017). Os voluntários responderam a um questionário eletrônico em que ofereceram informações sobre o contexto escolar em que estudavam no período anterior à pandemia de covid-19 e sobre suas expectativas em relação a uma eventual introdução de aplicativos como materiais didáticos adicionais em sua rotina escolar. Em seguida, os pesquisadores analisaram o quadro geral das respostas, na intenção de obter dados potencialmente pertinentes para o desenvolvimento de uma estratégia de Ensino Híbrido que fosse adequada para o uso de aplicativos na unidade escolar. Os resultados preliminares indicam boa aceitação por parte do corpo discente em relação à introdução de tecnologias digitais em sua escola e reforçam o potencial dos aplicativos como promotores do engajamento estudantil no Ensino Híbrido. O trabalho obedeceu a todas as exigências da legislação nacional referente às investigações científicas com seres humanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aplicativos; Ensino Híbrido; Língua Inglesa; Multiletramentos; TIC.

in the most varied Brazilian contexts, such as Menezes (2014), Bacich *et al.* (2015), Moran (2017) and Nascimento (2017). The volunteers answered an electronic questionnaire in which they offered information about the school context in which they studied in the period before the covid-19 pandemic and about their expectations regarding the eventual introduction of applications as additional teaching materials in their school routine. Then, the researchers analyzed the general picture of the responses, with the intention of obtaining potentially relevant data for the development of a Hybrid Teaching strategy that would be suitable for the use of applications in the school unit. Preliminary results indicate good acceptance by the students in relation to the introduction of digital technologies in their school and reinforce the potential of applications as promoters of student engagement in Blended Learning. The work complied with all the requirements of the Brazilian legislation regarding scientific investigations involving human beings.

**KEYWORDS:** Applications; Blended Learning; English; Multiliteracies; ICT.



## INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados por uma crise sanitária de proporções globais. A pandemia de covid-19, iniciada pela proliferação do vírus SARS-CoV-2 a partir da cidade de Wuhan, na China, intensificou desafios socioeconômicos que já se apresentavam em todo o globo, em tempos ditos normais. As desigualdades sociais e econômicas foram ainda mais expostas.

A área da Educação talvez tenha sido uma das mais prejudicadas, devido à necessidade do distanciamento físico entre docentes e discentes. Muitas instituições de ensino precisaram adaptar-se de modo brusco para que conseguissem incorporar aos seus planos pedagógicos materiais didáticos digitais que possibilitassem a mediação da aprendizagem.

Em contextos repletos de heterogeneidade e, em muitos casos, de precariedade, multiplicaram-se os esforços para que alunos das mais diferentes realidades tivessem acesso aos conteúdos escolares. Apesar de todas as dificuldades, o campo da Pedagogia, como um todo, mobilizou-se em busca da mitigação dos danos.

O que se fez no período pandêmico foi a Educação remota, sem contato presencial entre docentes e discentes. Foram muitas as adversidades, mas também as oportunidades de aprendizado sobre processos úteis à implantação de metodologias ativas que sejam capazes de amenizar impactos de futuras crises, tais como o Ensino Híbrido, por exemplo.

Neste trabalho, escolhemos ouvir as vozes de alunos de uma escola da rede pública situada no estado de Minas Gerais, durante o período pandêmico. Nosso objetivo principal foi o de descobrir se eles estariam abertos à utilização de aplicativos para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira como, por exemplo, o *Cake*<sup>3</sup>, o *Duolingo*<sup>4</sup> e o *Hello Talk*<sup>5</sup>. Para tal experiência, convidamos todo o corpo discente matriculado nos anos finais do Ensino Fundamental e obtivemos a participação voluntária de 14 estudantes.

Na metodologia escolhida, os participantes responderam a um questionário eletrônico com dez questões de múltipla escolha, tendo sido informados a eles os endereços de *e-mail* dos pesquisadores e um número de contato por *WhatsApp* para que pudessem interagir conosco, esclarecendo suas dúvidas e acrescentando os comentários que julgassem pertinentes.

---

<sup>3</sup> <https://mycake.me/>

<sup>4</sup> <https://www.duolingo.com/>

<sup>5</sup> <https://www.hellotalk.com/>

Para além do nosso escopo principal de investigar se os alunos dispõem de condições tecnológicas adequadas para a utilização dos aplicativos, também objetivamos averiguar se haveria entre eles um real interesse pela implementação de materiais desse tipo em sua rotina escolar. Ademais, fizemos questionamentos sobre a qualidade do seu acesso à Internet e sobre o tipo de dispositivo eletrônico preferidos por eles.

Nossas questões de pesquisa alinham-se com as de autores como Bacich *et al.* (2015) e Moran (2017), que recomendam ao longo de suas obras a execução de estudos sobre cada contexto em que haja potencial para a introdução de uma metodologia ativa com o uso de tecnologias digitais. Nossas principais questões de pesquisa foram:

1. Os participantes demonstrariam interesse por uma experiência em que se empregassem aplicativos para a aprendizagem de inglês em sua rotina escolar?

2. Quais seriam as expectativas dos participantes em relação à melhoria da aprendizagem da língua inglesa, por meio da experiência?

Vale acrescentarmos que adotamos a hipótese de que os aplicativos *Cake*, *Duolingo* e *Hello Talk* talvez possam ser adotados como materiais didáticos adicionais na escola, contribuindo para a motivação dos alunos na medida em que se apresentam como alternativas para que se diversifique a mediação da aprendizagem. Este estudo exploratório justifica-se, portanto, pela necessidade do conhecimento de campo e de contexto, antes da adoção de metodologias ativas como o Ensino Híbrido, por exemplo, com o auxílio de aplicativos, Tecnologias da Informação e Comunicação presentes na contemporaneidade.

## **1. REFERENCIAL TEÓRICO**

Este trabalho dialoga com a Pedagogia dos Multiletramentos, ao reconhecer a importância da utilização das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) nos processos educativos. Iniciado no ano de 1994, conforme relatam Cope *et al.* (2009: 1), esse movimento pedagógico vem contribuindo há décadas para o campo da Educação, ao promover reflexões sobre as modificações tecnológicas ocorridas desde o final do século XX e sobre os seus potenciais impactos na aprendizagem, como um todo. Para seus idealizadores, não resta dúvida de que os materiais didáticos tendem a modificar-se constantemente, acompanhando as inovações tecnológicas e assumindo novos formatos. É importante, então, que os docentes se preparassem continuamente para a implementação efetiva de novos modos

de mediação educacional, oportunizando a introdução de materiais e métodos que estimulem a autonomia estudantil.

Para os idealizadores da Pedagogia dos Multiletramentos, um dos caminhos para o estímulo à autonomia estudantil é a hibridização, ou seja, é a adoção combinada de variados materiais didáticos que fomentem nos estudantes o desejo pela descoberta, dentro e fora do ambiente escolar. Surge, assim, a ideia das metodologias ativas, tais como as descritas na obra de Moran (2017). Nelas, o aluno é colocado na posição de protagonista da própria aprendizagem, com o auxílio do professor-mediador.

O Ensino Híbrido é uma metodologia ativa, conforme Christensen *et al.* (2013: 1). Nele, o discente aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino remoto, geralmente *online*, tendo autonomia para controlar seu tempo e escolher o local e a forma como estuda. Porém, também deve frequentar uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. Essa alternância entre o estudo remoto e o presencial torna o processo da aprendizagem mais dinâmico.

Nos instantes em que se dedica aos seus estudos na ausência física do professor, o discente pode utilizar materiais didáticos digitais, tais como um aplicativo (ou *app*), por exemplo, explicado por Alves (2021: 76) como sendo um programa de computador (*software*) que se instala em dispositivos móveis.

Os aplicativos utilizados como exemplos nesta investigação, *Cake*, *Duolingo* e *Hello Talk*, destinam-se à aprendizagem de línguas estrangeiras. Os três estão alinhados com a Pedagogia dos Multiletramentos e com outras filosofias de ensino que colocam o professor na posição de mediador da aprendizagem - e não como um mero instrutor ou aplicador de conteúdos.

Os aplicativos destinados à aprendizagem de línguas, de um modo geral, vêm ganhando destaque nos últimos anos. Alves (2021: 77) aponta o *Duolingo*, o *Hello Talk* e o *Rosetta Stone* entre os mais proeminentes, com base no número de usuários. Fraga (2018) reforça que o *Duolingo* já contava com mais de 300.000.000 de usuários em todo o mundo, dois anos antes do início da pandemia de covid-19. Praciano (2020) informa que, no período pandêmico, o *app* chegou aos 500.000.000 de *downloads*, sendo mais de 30.000.000 apenas no Brasil. O resultado do teste de proficiência produzido pelos seus desenvolvedores já é aceito por algumas instituições de ensino para o ingresso de estudantes estrangeiros. Maggi (2019) menciona a *Harvard Extension School* como exemplo. Os três aplicativos mencionados neste trabalho demonstram ter potencial para a utilização em metodologias ativas também por serem de utilização gratuita, o que lhes confere certo caráter inclusivo, socioeconomicamente falando.

Nascimento (2017: 36) elenca os benefícios da utilização de aplicativos instaláveis em dispositivos móveis para a melhoria da aprendizagem de Língua Inglesa. Entre eles, destaca a expansão da capacidade de alcance da Educação, a possibilidade da personalização da aprendizagem e a geração de comunidades virtuais de aprendizes, podendo-se pensar, ainda, na mitigação de danos provocados pela interrupção do ensino em áreas de conflito, por exemplo. Neste trabalho, buscamos mais um caminho para o contorno de crises que possam eventualmente conduzir as sociedades à adoção de novos distanciamentos sociais.

O referencial teórico escolhido por nós menciona dificuldades que podem atravancar tal tipo de proposta pedagógica, como os descritos ao longo das obras de Bacich *et al.* (2015) e em Moran (2017). A carência de equipamentos e a falta de uma conexão satisfatória com a Internet estão entre elas. Portanto, pesquisas que ajudem na identificação dessas adversidades são relevantes para a melhoria do conhecimento sobre os diferentes contextos educacionais.

Em nossas análises, lançamos mão de alguns autores que versam sobre a Psicologia da Educação. Entre eles, apontamos Vygotsky (2003) e Piaget (*apud* Munari, 2010), desenvolvedores de teorias clássicas como o Sociointeracionismo e o Construtivismo, respectivamente, tratando da importância da interação e da autonomia estudantil para a aprendizagem. Enquanto o psicólogo bielorusso Lev Vygostky acreditava na interação como um dos principais motores da aprendizagem, o suíço Jean Piaget apostava, em especial, na autonomia discente.

## 2. METODOLOGIA

Os dados deste estudo exploratório foram gerados por meio do preenchimento de um questionário eletrônico por 14 estudantes voluntários, elaborado na plataforma *Google Forms*, uma ferramenta digital disponibilizada gratuitamente pelo grupo empresarial *Google*<sup>6</sup>.

O questionário foi aplicado no mês de julho de 2021, com as devidas autorizações da gestão da unidade escolar em que os voluntários estavam matriculados, obedecendo-se à legislação vigente e após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (CAAE: 45509021.8.0000.5150). Os voluntários, pertencentes à faixa etária dos 12-13 anos, sendo 7 deles discentes do sétimo ano e 7 discentes do oitavo ano do Ensino Fundamental, responderam a 11 perguntas objetivas. Foram informados a eles os contatos dos pesquisadores (endereços de *e-mail* e

---

<sup>6</sup> <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>

números de *WhatsApp*), a fim de que pudessem dirimir quaisquer dúvidas que adviessem durante os trabalhos.

As respostas foram analisadas em agosto de 2021, ainda dentro do período pandêmico, para que obtivéssemos uma noção o mais aproximada possível dos entraves que poderiam ocorrer em relação a eventuais dificuldades de conexão com a Internet ou à carência de equipamentos eletrônicos.

Pretendíamos conhecer as expectativas dos estudantes em relação à possibilidade da utilização dos aplicativos *Cake*, *Duolingo* e *Hello talk* enquanto materiais didáticos digitais. Almejávamos descobrir os sentimentos dos alunos em uma situação real de Educação Remota, uma vez que o distanciamento social se impunha naquele instante e o contato presencial entre docentes e discentes era impossível. As respostas também foram analisadas em busca da descoberta de eventuais problemas com os equipamentos eletrônicos escolhidos pelos participantes e/ou com a sua conexão à rede mundial de computadores.

### **3. ANÁLISES E DISCUSSÕES**

Os dados gerados por meio das respostas ao questionário foram organizados em gráficos e analisados de acordo com as ponderações dos autores mencionados em nosso referencial teórico.

As subseções a seguir tratam, principalmente:

- . da percepção dos discentes em relação ao modo como vinham estudando a língua inglesa na escola, antes da pandemia de covid-19;
- . do modo como preferiam conectar-se à Internet;
- . das eventuais dificuldades tecnológicas encontradas pelos discentes;
- . das expectativas dos alunos em relação à introdução, na escola, de aplicativos desenvolvidos para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

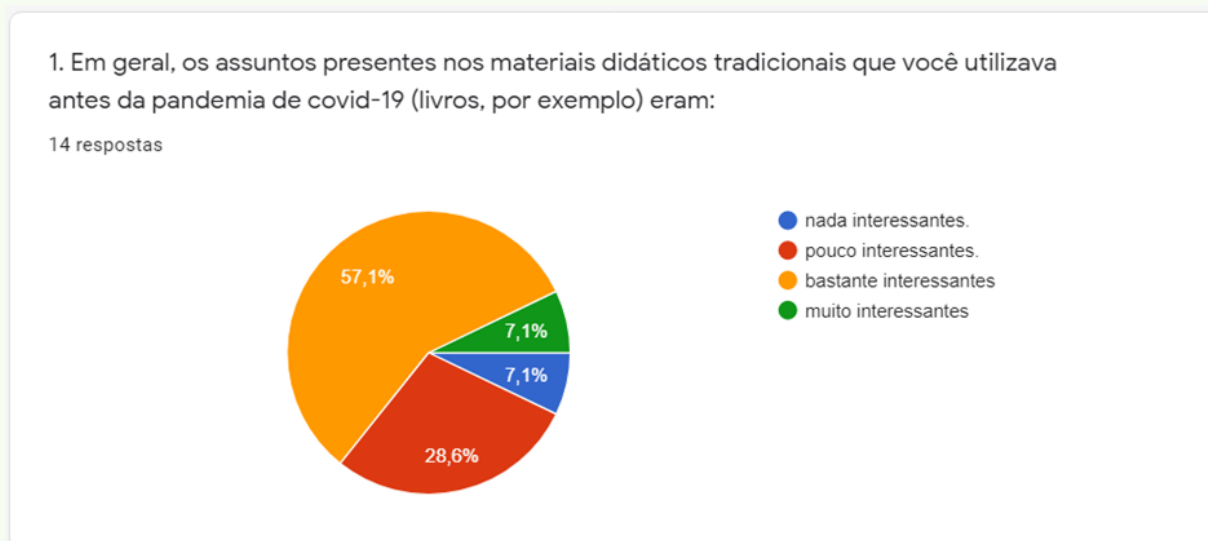
#### **3.1 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AOS MATERIAIS DIDÁTICOS TRADICIONAIS**

A primeira pergunta referia-se ao sentimento dos alunos no tocante aos temas presentes nos livros por meio dos quais estudavam, antes do período pandêmico. O intuito aqui era o de gerarmos dados para comparações futuras, caso os aplicativos fossem introduzidos, de fato, em um plano pedagógico.

57,1% dos respondentes consideraram os materiais didáticos tradicionais bastante interessantes; 28,6%, pouco interessantes. Houve empate entre aqueles que os consideraram nada ou muito interessantes.



Em 2020, novos livros foram introduzidos na unidade escolar, mas os estudantes não tiveram tempo para utilizá-los em sala de aula, devido à pandemia de covid-19. Portanto, não podemos considerar entre os materiais didáticos tradicionais os novos livros adquiridos pela escola, agora elaborados de acordo com as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).



**Gráfico 1:** Opiniões sobre os temas abordados

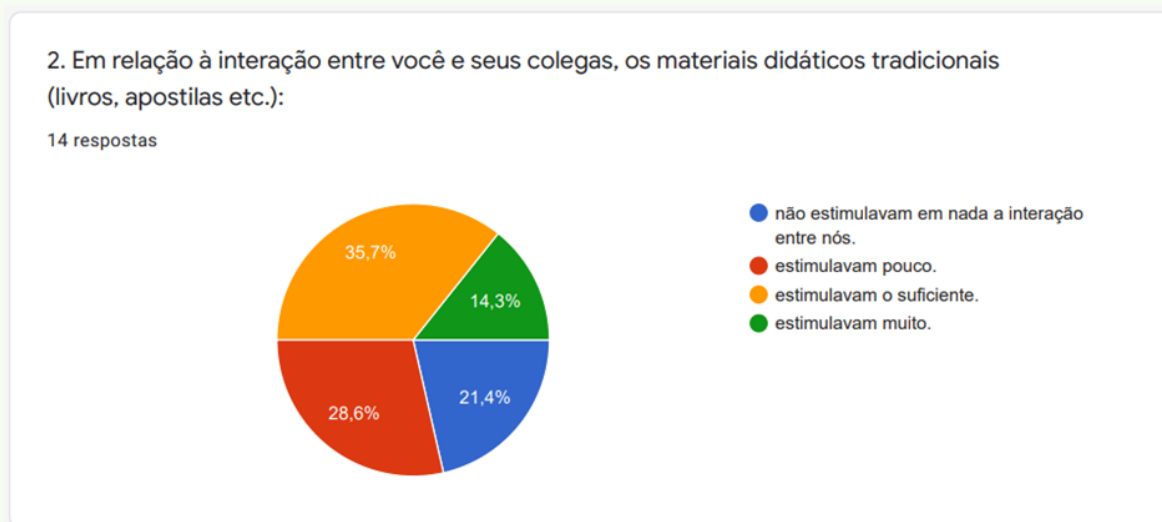
### 3.2 PERCEPÇÕES RELATIVAS À PROMOÇÃO DA INTERAÇÃO

Através das respostas à segunda pergunta, aspirávamos a entender em que medida os materiais didáticos tradicionais vinham promovendo a interação entre os discentes.

A opção com o maior número de escolhas (35,7%) aponta para a satisfação dos discentes com o modo como os materiais didáticos tradicionais estimulam a interação entre eles. Em segundo lugar (28,6%) posicionam-se os estudantes que o julgam insuficiente. O número de participantes que afirmam que os materiais didáticos tradicionais não promovem em nada a interação entre os alunos é o terceiro mais expressivo (21,4%), restando 14,3% de estudantes que parecem aprovar, de fato, a capacidade de livros e apostilas para estimular a interação entre eles.

Surge aqui um empate interessante. Somando-se as respostas daqueles que consideraram **suficiente** ou **boa** a capacidade de livros e apostilas para o estímulo à interação entre os discentes, obtém-se um total de 50% dos

pesquisados. Ou seja, um percentual idêntico ao da soma entre as respostas relativamente negativas. A análise do gráfico deixa, então, ainda pairar a dúvida sobre se os materiais didáticos tradicionais já se adaptaram ou não para atender aos anseios de autores como Vygotsky (2003), por exemplo, que recomenda ao longo de toda a sua obra que a aprendizagem precisa ser entendida como um processo social, baseada na interação entre indivíduos advindos de diferentes contextos.



**Gráfico 2:** Vozes dos alunos sobre o estímulo à interação

Consideramos a interação como um dos pilares da aprendizagem, concordando com os produtores da Pedagogia dos Multiletramentos, citada no referencial teórico deste trabalho, e com as ideias que permeiam os escritos de Vygotsky (2003). A leitura dos textos do pai do Sociointeracionismo conduz-nos à conclusão de que a aprendizagem deve ser entendida como um processo proveniente, em grande parte, da interatividade.

Reconhecemos o livro didático e as apostilas como elementos indispensáveis em inúmeras abordagens, principalmente nos locais em que eventuais precariedades possam impedir o uso de tecnologias dependentes da Internet. As mídias digitais aqui em análise não substituem as tecnologias mais antigas, tais como livros, cadernos e lápis. Vêm, na verdade, para enriquecer o arsenal pedagógico.



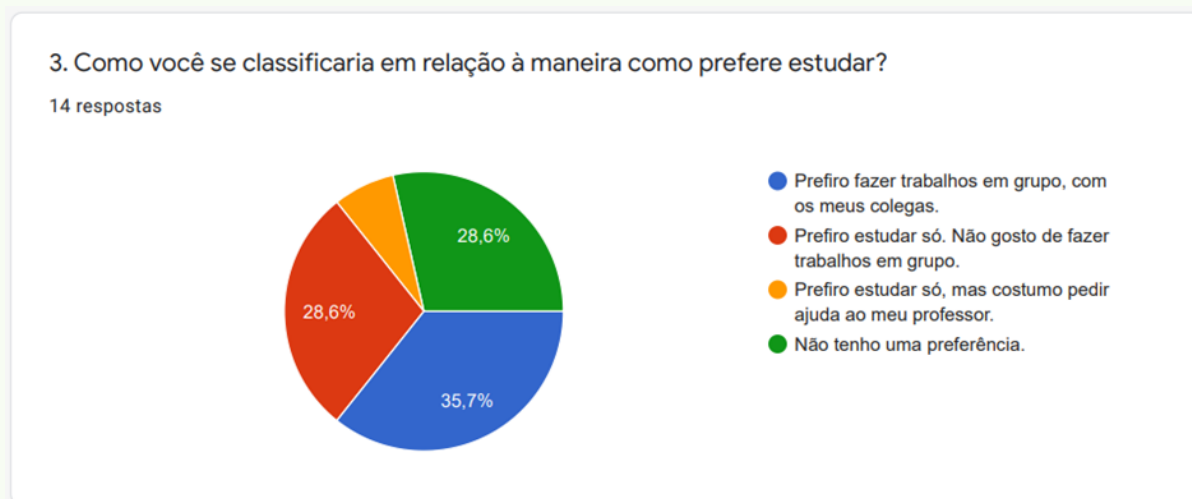
### 3.3 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO SEU DESEJO DE INTERAGIR

Ainda tratando da interação, debruçamo-nos na terceira pergunta sobre o desejo dos estudantes pela aprendizagem em grupo.

7,1% dos voluntários afirmaram não apreciar a interação com colegas, durante os estudos, especificamente. Contudo, não dispensam o auxílio do professor. Houve empate entre os que preferem estudar sozinhos e aqueles que não têm uma preferência (28,6%). A maioria dos respondentes (35,7%) afirmou preferir trabalhos coletivos.

O fato de tantos participantes terem apontado os colegas como colaboradores importantes para o processo de aprendizagem reforça as afirmações de Vygotsky (2003) sobre a validade da interação, em si. O professor aparece nas respostas como apoiador principal da minoria dos estudantes. Isso não significa, necessariamente, que o docente é dispensável. As respostas apenas indicam que ele não é visto como a principal fonte do conhecimento. Esse é um bom sinal.

No Ensino Híbrido, a autonomia estudantil e a interação entre os alunos são desejáveis. O professor deve, nesse tipo de metodologia ativa, posicionar-se como um mediador. Ele está disponível para auxiliar os aprendizes quando requerem ajuda, mas nunca age como um mero instrutor.



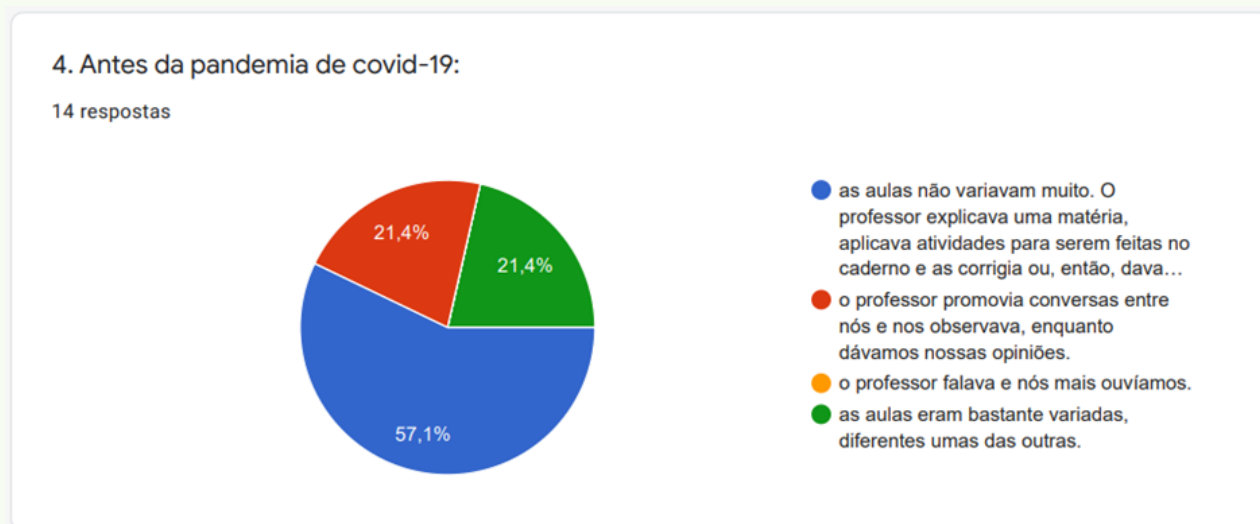
**Gráfico 3:** Preferências no modo de estudar

### 3.4 PERCEPÇÕES DOS DISCENTES EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO DOCENTE

As respostas à pergunta anterior indicam que o professor não é um sujeito dispensável. Consideramos o seu papel enquanto mediador imprescindível nas metodologias ativas. Na quarta pergunta, indagamos os aprendizes sobre suas percepções acerca da atuação docente.

A maioria dos respondentes (57,1%) parece ter a impressão de que as aulas anteriores ao período pandêmico eram estáticas e, ainda, de que o professor tendia a colocar-se mais como um instrutor do que como um mediador. Não sabemos se as respostas derivam de uma visão tradicional arraigada no imaginário dos estudantes ou se, de fato, os docentes da unidade escolar ainda não acatavam as sugestões da Pedagogia dos Multiletramentos, por exemplo. Embora não faltem trabalhos que versam sobre os novos rumos da Educação, ainda há professores resistentes às mudanças, como lembram Bacich *et al.* (2015), ao longo de sua obra sobre o Ensino Híbrido.

Apenas 21,4% dos pesquisados responderam que o professor se colocava na posição de observador/ouvinte, enquanto os alunos discutiam entre si. Estamos convencidos de que o papel do docente deve ser de mediador, conforme recomenda Piaget (*apud* Munari, 2010), defendendo a importância da autonomia e do protagonismo estudantil.



**Gráfico 4:** Atuação docente, nas metodologias tradicionais

### 3.5 PERCEPÇÕES DOS DISCENTES EM RELAÇÃO À PROMOÇÃO DO USO DAS TIC NA UNIDADE ESCOLAR

A partir das respostas à quinta pergunta, pretendíamos obter informações sobre a frequência com que os professores recomendavam o uso das TIC aos alunos, antes do período pandêmico.

35,7% dos alunos relataram que, esporadicamente, usavam algum tipo de TIC por recomendação docente. De acordo com 7,1% dos pesquisados, o uso de mídias digitais por orientação docente era rotineiro, antes da pandemia de covid-19. A maior parte dos respondentes (57,2%) declarou que sugestões para que os alunos utilizassem mídias como aplicativos e *podcasts*, por exemplo, eram **raras** ou **inexistentes**.

Várias são as explicações para que os professores não tenham indicado as TIC como materiais didáticos alternativos de modo satisfatório, antes do período pandêmico. Precariedades de variados tipos poderiam ser apontadas, caso fosse esse o escopo principal desta pesquisa. Porém, vale destacarmos que linguistas e pedagogos brasileiros, tais como Campos *et al.* (1990), já vinham alertando para a necessidade de uma preparação para o uso efetivo de inovações tecnológicas na Escola, décadas atrás.

Tomamos emprestadas as considerações de Ribeiro (2020 : 17), quando a pesquisadora afirma que nosso sistema educacional já poderia estar preparado para a implantação das novidades muito antes da pandemia de covid-19. É importante destacarmos que a autora não culpa os professores, especificamente.

Um ano antes do início da pandemia provocada pelo SARS-CoV-2, Carneiro et al. (2018) publicaram uma pesquisa sobre as possibilidades da utilização das TIC como apoios pedagógicos. Em seu trabalho, os autores demonstraram que o Google Sala de Aula, por exemplo, já era acessível tanto para alunos quanto para professores. Alertavam, mais uma vez, para a acelerada mudança no perfil dos discentes, cada vez mais interessados pela diversificação dos materiais didáticos. Muitos estudantes já tinham acesso aos meios necessários para testes com aplicativos, conforme demonstrou a Pesquisa TIC Domicílios realizada em 2019:

*O celular é o principal dispositivo para acessar a Internet, usado pela quase totalidade dos usuários da rede (99%). A pesquisa ainda aponta que 58% dos brasileiros acessam a rede exclusivamente pelo telefone móvel, proporção que chega a 85% na classe DE. O uso*

*exclusivo do telefone celular também predomina entre a população preta (65%) e parda (61%), frente a 51% da população branca.*

*NIC.BR (2020: 1)*



**Gráfico 5:** Uso das TIC antes da pandemia de covid-19

### 3.6 PERCEPÇÕES DOS DISCENTES EM RELAÇÃO À PRÓPRIA TENDÊNCIA PARA O ENGAJAMENTO

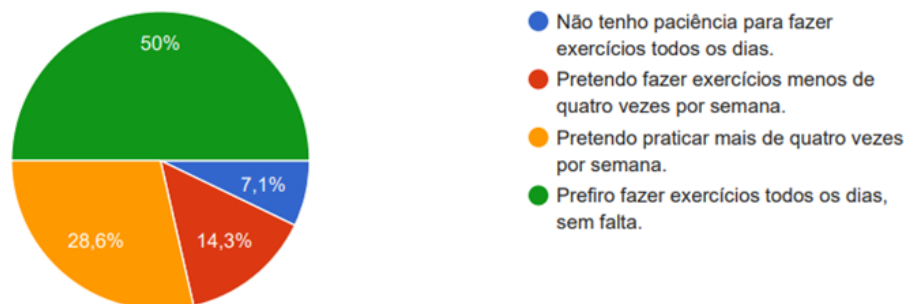
Com os dados gerados pelas respostas à sexta pergunta, desenhamos um gráfico em que se apresentam os perfis dos voluntários em relação ao modo como se imaginavam utilizando aplicativos em uma eventual experiência sugerida pela escola.

50% dos participantes informaram que prefeririam fazer atividades nos aplicativos todos os dias, ininterruptamente. 28,6% pretendiam exercitar-se mais de quatro vezes por semana. 14,3%, menos de quatro vezes por semana. 7,1% afirmaram não ter paciência para realizar atividades de modo ininterrupto.

Consideramos os dados animadores. Somando a porcentagem daqueles que prefeririam fazer atividades todos os dias com a daqueles que prefeririam realizá-las mais de quatro vezes por semana, obtivemos um total de 78,6%. Acreditamos em que esse desejo pelo engajamento tem potencial para vir a converter-se em uma melhoria significativa na aprendizagem do inglês.

6. De que maneira você acha melhor estudar com um aplicativo para a aprendizagem de inglês?

14 respostas



**Gráfico 6:** Frequência da utilização de aplicativos para a aprendizagem de inglês

### 3.7 PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À FACILIDADE DE MANUSEIO DAS MÍDIAS DIGITAIS EM ANÁLISE

Ao analisarmos as respostas à sétima pergunta, descobrimos um pouco mais sobre o grau de facilidade/dificuldade dos voluntários para o manuseio de aplicativos.

71,4% dos pesquisados declararam não ter dúvidas em relação ao manuseio de aplicativos. 28,6% as têm, às vezes, mas interagem com o professor ou com os colegas em busca de maiores esclarecimentos. Nenhum dos respondentes afirmou que considerava difícil a utilização de um *app*.

A Pesquisa TIC Domicílios 2019 (NIC.BR, 2020: 1) aponta que a maior parte dos alunos brasileiros já se apropriou das tecnologias digitais mais comuns. Portanto, restam poucas razões para que elas não sejam, de alguma forma, incorporadas a estratégias pedagógicas como materiais didáticos alternativos.

Se é verdade que não podemos nos entregar à ingenuidade da crença em que a inclusão digital é uma realidade absoluta no Brasil, também é verdade que ela, no contexto da realização deste trabalho, especificamente, aparenta existir em um grau considerável. Desde o início da pandemia de covid-19, quando fomos forçados ao afastamento social, o uso de aplicativos tornou-se

rotineiro e possibilitou a interação entre os professores e alunos da nossa comunidade escolar. Graças ao *WhatsApp*, por exemplo, pudemos adiar a volta às aulas presenciais e resistir a certas pressões, até que o processo de vacinação avançasse. Em nossa rotina pedagógica, tomamos conhecimento de casos de estudantes que não conseguiam assistir a um vídeo longo ou, ainda, que não podiam participar de aulas ao vivo pelo *Google Meet*, devido à ausência de uma boa conexão com a Internet. Os aplicativos, nesse cenário, demonstraram uma importante vantagem: a do baixo consumo de dados de conectividade.



**Gráfico 7:** Grau de facilidade/dificuldade de utilização de apps

### 3.8 PERCEPÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES NAS HABILIDADES EM INGLÊS

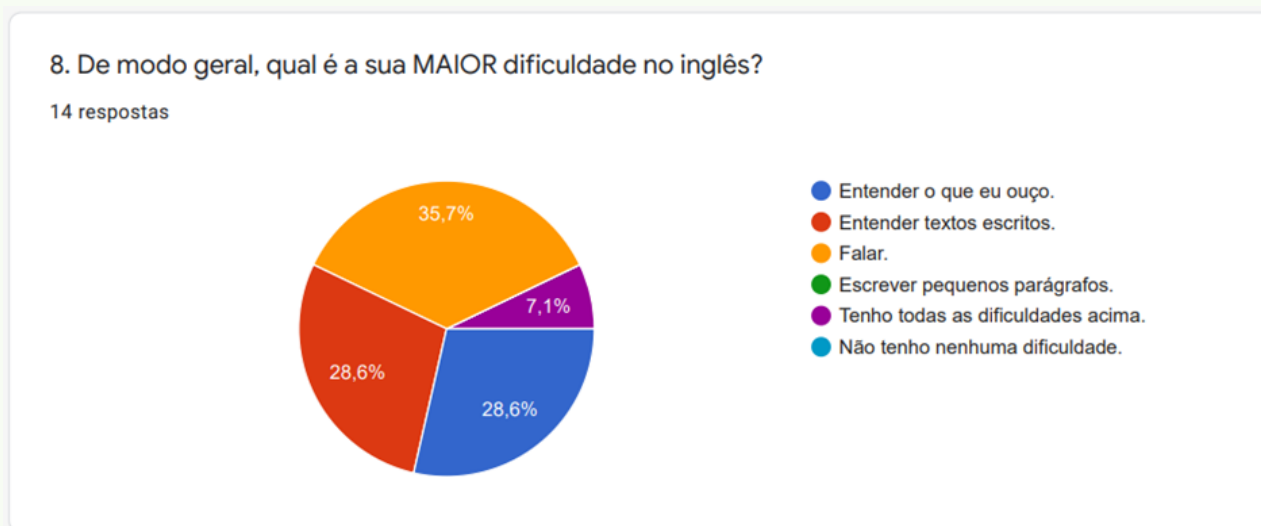
As respostas à oitava pergunta revelaram as principais dificuldades dos discentes em relação à língua inglesa, em si.

7,1% alegaram ter dificuldades múltiplas. Houve empate (28,6%) entre os que relataram possuir dificuldades específicas para entender o que ouvem e aqueles que não compreendem bem o que leem. Os maiores desafios, de acordo com 35,7% dos pesquisados, ligam-se à habilidade da fala, especificamente.

A Base Nacional Comum Curricular traz orientações específicas para as ações docentes, a fim de que se desenvolvam as principais competências e habilidades em inglês para cada ano escolar. A habilidade **EF08LI07**, por

exemplo, trata da exploração de ambientes virtuais e/ou aplicativos (BRASIL, 2017: 257). O uso de novas tecnologias que demonstrem alguma potencialidade para facilitar a aprendizagem é estimulado ao longo de todo esse documento. Explicitamente, como na habilidade utilizada como exemplo, ou de modo implícito.

Os aplicativos selecionados para este estudo possuem atividades direcionadas para o desenvolvimento da produção oral, por exemplo. Em especial, o *Hello Talk*. O *Cake* e o *Duolingo* também contam com tarefas desenhadas para o aprimoramento da fala - que é um ponto sensível, de acordo com as respostas oferecidas pelos participantes desta pesquisa.



**Gráfico 8:** Pontos a serem aprimorados

### 3.9. INFORMAÇÕES DOS DISCENTES SOBRE SEUS OUTROS MODOS DE ESTUDO DO INGLÊS

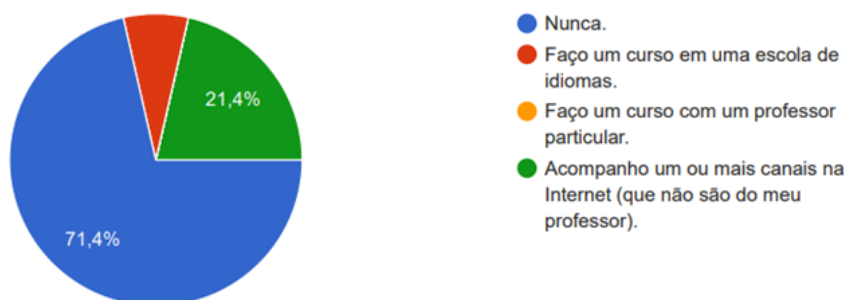
Perguntamos aos participantes se eles assistiam a aulas de inglês fora da escola. A maioria (71,4%) afirmou nunca ter frequentado um curso. 21,4% informaram que utilizavam a Internet para a aprendizagem do idioma. Apenas 7,2% responderam que faziam aulas em um curso livre.

Os dados obtidos a partir das respostas à décima pergunta do questionário apenas complementaram as informações conseguidas por meio da nona pergunta: aqueles alunos que afirmaram estudar inglês em um curso livre disseram que o faziam havia menos de dois anos.



9. Você já fez ou faz algum curso de inglês fora da escola (Wizard, Number One, CCAA, Fisk, CNA, com professor particular, em um canal na Internet etc.)?

14 respostas



**Gráfico 9:** Aprendizagem do inglês fora da escola

### 3.10 EXPECTATIVAS DOS DISCENTES

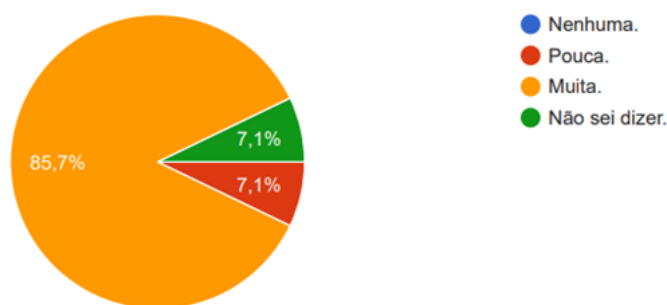
A última pergunta do questionário visava à captação das expectativas dos participantes em relação à possibilidade da utilização de aplicativos como materiais didáticos de apoio.

85,7% dos alunos declararam acreditar que a utilização de aplicativos para a aprendizagem de inglês poderia provocar muitas melhorias na aprendizagem do idioma. 7,1% não souberam responder e 7,1% demonstraram ter poucas expectativas. Nenhum discente respondeu que a utilização dos aplicativos não provocaria nenhuma mudança.

O interesse dos estudantes e o entusiasmo provocado pela experiência com o novo são os primeiros passos para a promoção do engajamento, conforme afirma Moran (2017: 23). Os resultados apontados pelo trabalho de Nascimento (2017: 59-60), mencionado em nosso referencial teórico, indicam que o uso de aplicativos tem potencial para contribuir para o aumento do engajamento estudantil.

11. Você acha que o uso de um aplicativo pode fazer alguma diferença para a sua aprendizagem de inglês, quando comparado aos materiais didáticos tradicionais?

14 respostas



**Gráfico 10:** Possíveis melhorias

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo principal de investigar se os participantes deste estudo demonstrariam interesse pela implementação de aplicativos em sua rotina escolar foi atingido. As respostas ao questionário indicam que sim. A análise dos dados conduz-nos à impressão de que existe receptibilidade por parte do corpo discente em relação à utilização de mídias digitais na Educação.

Embora os dados obtidos nesta pesquisa não permitam a afirmação categórica de que aplicativos como o *Cake*, o *Duolingo* e o *Hello Talk* poderiam ser usados como materiais didáticos de apoio para atividades remotas, dentro do Ensino Híbrido, a receptibilidade dos alunos em relação ao uso das TIC talvez se configure como um primeiro passo para o desenvolvimento de estratégias que incluam *apps*.

Os primeiros gráficos demonstram que, antes do período da pandemia de covid-19, ainda que já houvesse orientações neste sentido, poucas eram as propostas de implementação real de metodologias ativas mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, na unidade escolar em pauta. Isso talvez se deva a eventuais precariedades alheias à vontade dos professores. Esta investigação concentrou-se em um ambiente escolar bastante específico. Conforme explicitado na seção de metodologia, trabalhamos apenas com alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, em uma única escola municipal da rede pública de ensino do estado de

Minas Gerais. Ainda assim, enfrentando os entraves de uma conjuntura especial em que se impunha o distanciamento físico obrigatório entre professores e alunos.

Levando em consideração a variedade socioeconômica e cultural existente no Brasil, não podemos responder, apenas por meio deste trabalho, por todas as conjunturas escolares em que a língua inglesa é aprendida. Este estudo concentrou-se sobre um contexto específico.

Nosso papel aqui é o de agregar mais informações ao quadro geral dos trabalhos científicos sobre o uso das TIC na Educação, convidando mais pesquisadores a se debruçarem sobre o tema. O Ensino Híbrido abre espaço para o emprego de inúmeras mídias digitais para a mediação de atividades pedagógicas, mas cada ambiente para o seu emprego deve ser estudado minuciosamente, a fim de que seus objetivos se concretizem, de fato.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. V. V. Aplicativo para a aprendizagem de línguas. In: CORRÊA, H. T.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais**. Belo Horizonte: LED, 2021.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 8 jun. 2021.

CAMPOS, G. H. B.; ROCHA, A. R. **Manual para a avaliação da qualidade de software educacional: relatório técnico do Programa de Engenharia de Sistemas e Computação**. Rio de Janeiro: UFRJ, COPPE, 1990.

CARNEIRO, J. R. S.; LOPES, A. S. B.; NETO, E. B. C. **A utilização do Google Sala de Aula na Educação Básica: uma plataforma pedagógica de apoio à Educação Contextualizada. 2018**. Disponível em: [file:///C:/Users/grama/Downloads/A\\_utilizacao\\_do\\_Google\\_Sala\\_de\\_Aula\\_na\\_Educacao\\_Ba.pdf](file:///C:/Users/grama/Downloads/A_utilizacao_do_Google_Sala_de_Aula_na_Educacao_Ba.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013. Disponível em: <https://porvir.org/wp->

content/uploads/2014/08/PT\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: new literacies, new learning**. London: Routledge, 2009.

FRAGA, Nayara. Como o *Duolingo* chegou a 300 milhões de downloads sem propaganda nenhuma. **Época Negócios**. Matéria atualizada em 25 out. 2018. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2018/10/como-o-duolingo-chegou-300-milhoes-de-downloads-sem-propaganda-nenhuma.html>. Acesso em: 17 out. 2020.

HIGASHI, E. M.; NOGUEIRA, C. S.; SILVA, J. C.; SUTIL, N. *Student engagement and contemporary themes approach: structural, curricular and methodological challenges*. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 5, n. 1 : 1-19, jan./abr. 2020.

MAGGI, Leticia. Você sabia? *Harvard Extension School* aceita teste de inglês do *Duolingo*. **ESTUDARFORA.ORG**. Matéria publicada em 15 mar. 2019. Disponível em: <https://www.estudarfora.org.br/teste-de-ingles-de-us-20-a-harvard-extension-school-aceita/>. Acesso em 12 dez. 2020.

MENEZES, V. L. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na Educação. In: YAEHASHI, Solange et al. (org.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Recife: Massangana, 2010.

NASCIMENTO, K. C. **O uso de aplicativos móveis como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**. João Pessoa: UFPB, 2017.

NIC.br. **Três em cada quatro brasileiros já utilizam a Internet, aponta pesquisa TIC Domicílios 2019**. Matéria publicada em 26 maio 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/tres-em-cada-quatro->

brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/. Acesso em 16 dez. 2020.

PRACIANO, Daniel. *Duolingo* atinge 500 milhões de *downloads* em todo o mundo. **Diário do Nordeste**. Matéria publicada em 30 nov. 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/daniel-praciano/duolingo-atinge-500-milhoes-de-downloads-em-todo-o-mundo-1.3016061>. Acesso em: 12 dez. 2020.

REEVES, T. C. *Evaluating what really matters in computer-based Education*. **Eduworks.com**. 1998. Disponível em: <https://eduworks.com/Documents/Workshops/EdMedia1998/docs/reeves.html>. Acesso em: 16 set. 2021.

RIBEIRO, A. E. Que futuro redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras, Pau dos Ferros**, v. 9 : 1-19, 2020.

VYGOTSKY, L. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# MODA E COMPORTAMENTO SOB O VIÉS LÉXICO- SEMÂNTICO NO BLOG GAROTAS ESTÚPIDAS<sup>1</sup>

João Wagner Barroso de Oliveira<sup>2</sup>  
Pauler Castorino<sup>3</sup>  
Vanessa Regina Duarte Xavier<sup>4</sup>

**RESUMO:** Investigaremos, pelo viés léxico-semântico, o léxico do blog *Garotas Estúpidas*, em especial, o uso de substantivos, adjetivos, locuções substantivas ou adjetivas que denominam e/ou atribuem características aos vestuários, adornos e estilos da moda, por ser o léxico a face da língua que mais diretamente conecta-se com as questões socioculturais. Para isso,

**ABSTRACT:** We will investigate, by lexico-semantic bias, the lexicon of the blog "*Garotas Estúpidas*" the use of nouns, adjectives, noun or adjective locutions that name and/or attribute characteristics to clothing, adornments and fashion styles, for being the lexicon the face of the language that more directly connects with sociocultural issues. For this, twenty-two (22) lexical

<sup>1</sup> Este trabalho divulga resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada na Universidade Federal de Catalão, denominada Moda e comportamento: estudo lexical no blog Garotas estúpidas, realizada no período de 2019 a 2020.

<sup>2</sup> Graduando em Letras - Português e Inglês na Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: jhonythbrox@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutorando em Letras na Universidade de São Paulo (USP).

<sup>4</sup> Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP).



foram arrolados vinte e dois (22) itens lexicais relacionados à moda e ao comportamento, extraídos de matérias que abarcavam as principais tendências da moda no segundo semestre de 2019. Posteriormente, esses termos foram organizados nos campos lexicais concebidos por Farias (2003), e, então, analisados de acordo com suas relações semânticas, à luz de Borba (2006), Orsi e Almeida (2019), Palomino (2003), dentre outros que dissertam sobre a relação entre léxico, moda e comportamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** léxico; campo lexical; *Garotas Estúpidas*.

items related to fashion and behavior were enrolled, extracted from articles covering the main fashion trends in the second half of 2019. Subsequently, these terms were organized in the lexical fields conceived by Farias (2003), and then analyzed according to their semantic relations in the light of Borba (2006), Orsi and Almeida (2019), Palomino (2003), among others who dissertate on the relationship between lexicon, fashion, and behavior.

**KEYWORDS:** lexicon; lexical field; "*Garotas Estúpidas*".

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o avanço tecnológico, vimo-nos rodeados de plataformas digitais que nos permitiram receber e compartilhar informações sobre os mais diversos assuntos quase que em tempo real. Dentre essas mídias, podemos citar o *blog*, previamente entendido como uma espécie de jornal e/ou diário eletrônico, de acordo com Costa (2014). Em especial, destacamos que essa mídia pode ser especializada ou não, a exemplo dos *blogs de moda*, que abordam assuntos relacionados aos vestuários, estilos, tendências etc. Com isso, cria-se um ambiente propício para se acessar um tema pelo qual o leitor se interesse.

Por essa ótica, analisaremos o *blog Garotas Estúpidas*, que aborda temas como moda, beleza e *lifestyle*. A saber, ele é considerado um dos maiores *blogs* do gênero em nosso país, tendo em vista que contém mais de cem mil (100.000) acessos por dia (VIANA, 2017). Tem como foco o domínio da moda, razão pela qual observamos o uso de um repertório lexical representativo de vestuários, adornos e estilos. Desta feita, a escolha do blog ocorreu devida à sua importância para o campo da moda, além de demonstrar o léxico usado neste universo em determinado recorte temporal.

De modo geral, investigaremos a moda, entendida como influenciadora de comportamentos sociais, ao mesmo tempo que recebe influências socioculturais, encontrando-se representada nos expedientes lexicais do *blog Garotas Estúpidas*. Particularmente, pretendemos: i) descrever a composição do *blog* como um suporte digital de grande alcance junto ao público juvenil e adulto; ii) coletar os substantivos, adjetivos e locuções (substantivas e adjetivas) nos compêndios lexicais do *blog*, especialmente, nas matérias publicadas no segundo semestre de 2019; iii) distribuir os itens lexicais inventariados em campos lexicais com a intenção de investigar suas relações léxico-semânticas; e, por fim, iii) examinar como o léxico presente no blog revela comportamentos sociais e construções identitárias do sujeito contemporâneo, em intenso contato com as mídias digitais.

O viés léxico-semântico adotado no título deste estudo refere-se à categorização do léxico em estruturas hierárquicas, uma vez que acreditamos que as unidades lexicais, gerais ou especializadas, mantêm relações umas com as outras, sejam elas de identidade ou oposição. Nos estudos lexicais, chamamos essa rede de associação de "campos lexicais", definidos por Henriques (2018: 78) como o "conjunto de palavras empregadas para designar, qualificar, caracterizar, significar uma noção [...]". O autor considera, ainda, que equivalem os campos lexicais aos campos semânticos, visto que eles concernem "ao contingente de palavras que se agrupam, linguisticamente, por meio de associações e interligações de sentido"

(HENRIQUES, 2018: 78, grifo do autor). Desta feita, os campos léxico-semânticos são constituídos por lexias que entretêm um vínculo semântico, seja ele sinonímico, hiperonímico, antonímico etc.

Para este estudo, empregamos a seguinte metodologia: a) descrevemos o gênero *blog* à luz de Bakhtin (1997) e Costa (2014); b) selecionamos cinco matérias, durante o período de 1º de julho a 31 de dezembro de 2019, na aba "moda" do *blog*, para compor o *corpus* desta investigação; b) identificamos, sem o auxílio de programas computacionais, os substantivos, adjetivos e locuções relacionados à moda; c) confrontamos as unidades lexicais coletadas em uma obra lexicográfica, sendo ela o *Dicionário Caldas Aulete online*, e em duas terminográficas, a saber, o *Dicionário da moda*, de Sabino (2007), e a obra *Termos básicos para a catalogação de vestuário*, de Benarush (2014); d) distribuimos os itens lexicais em campos lexicais, a partir das relações semânticas entre eles, baseando-nos pressupostos de Farias (2003) e Abbade (2011); e, finalmente, e) analisamos os dados obtidos.

Isto posto, salientamos que este texto encontra-se dividido nas seguintes seções: i) Léxico, moda e *blog*, problematizando algumas inter-relações conceituais basilares entre léxico, moda e *blog*; ii) O *blog* enquanto gênero discursivo: descrição do *blog Garotas Estúpidas*, contendo uma descrição do gênero discursivo *blog* e breve exposição da estrutura do *Garotas estúpidas*; iii) O fazer metodológico em um estudo terminológico, com uma apresentação da metodologia empregada no estudo; iv) O léxico do *blog Garotas Estúpidas* em campos lexicais e suas relações semânticas, abarcando a exposição dos campos lexicais e de suas respectivas relações semânticas e, conseqüentemente, discussões sobre léxico, moda e comportamento a partir dos dados obtidos.

## 1. LÉXICO, MODA E BLOG

Podemos interpretar o léxico como reflexo do acúmulo de experiências dos indivíduos na sociedade e, de acordo com Biderman (2001), ele consegue abranger todo o universo extralinguístico de determinado ambiente. Em paralelo, entendemos que, por intermédio da moda, o sujeito expressa suas emoções, identidades, gostos e até mesmo dogmas, manifestos em seus vestuários e estilos, por exemplo. Neste momento, é nosso intuito problematizar as intrínsecas relações entre léxico, moda e *blog*.

Em síntese, o léxico é “o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si”, segundo Vilela (1997: 31). Nesse caso, podemos concebê-lo como o acervo de unidades lexicais utilizadas nos mais diversos ambientes sociais e culturais,

que engloba tanto os itens lexicais da língua geral quanto os termos de discursos especializados.

Pautados em Borba (2006: 83), notamos que “o léxico faz a conexão entre a língua, como entidade abstrata, e a realidade, o mundo dos objetos”, ou seja, ele representa a cultura e a sociedade por meio de expedientes linguísticos, que são as denominações. Para Antunes (2012), as unidades do léxico em geral remetem às experiências dos sujeitos, identificadas pelos substantivos, adjetivos, verbos e alguns advérbios presentes na língua. Postula-se isso, em conformidade com Borba (2006), para quem o léxico reflete a cultura quando nomeia a realidade dos sujeitos.

Similarmente, a moda acompanha o avanço da sociedade e reflete a cultura e os costumes de um determinado povo, sendo “uma forma de linguagem que permite aos sujeitos expressarem suas identidades”, consoante Orsi e Almeida (2019: 195). À vista disso, o ato de se vestir e se adornar implica na expressão dos gostos e personalidades identitárias dos sujeitos. Este ponto relaciona-se ao início do Renascimento, no século XVI, momento em que o homem começou a olhar para o seu "Eu" interior, importando-se com o que estava vestindo, enxergando a moda como uma consciência corporal. Por esse viés, desde esse período, o sujeito deixou de ser dominado pelo sistema e religião e passou a se expressar, mostrar suas virtudes e vontades com o auxílio de indumentárias (POLLINI, 2007). A moda, nesse sentido, acompanha, retrata e simboliza as transformações sociais, refletindo as tendências e identidades de um certo período, conforme aponta Palomino (2003), sendo essa a concepção aceita até os dias atuais.

Vale dizer que, na contemporaneidade, o sujeito acompanha as mudanças da indústria da moda por meio da exposição de conteúdos sobre o assunto em mídias eletrônicas, tais como revistas digitais, redes sociais, *blogs*, dentre outras, que personificam as novidades de tal esfera. Sendo assim, restringimos nosso estudo a um blog de moda, pela facilidade em seu acesso, além de ser uma mídia interativa, permitindo que os sujeitos possam comentar e compartilhar os conteúdos publicados. De acordo com o excerto à frente, o blog é uma espécie de

*[...] jornal/diário digital/eletrônico (v.) pessoal publicado na Web, normalmente com toque informal, atualizado com frequência e direcionado ao público em geral. Blogs geralmente trazem a personalidade do autor, seus interesses, gostos, opiniões e um relato de suas atividades. Portanto, geralmente são simples, com textos curtos, predominando os narrativos (relatos), descritivos e opinativos. O blog é*

*o gênero discursivo da autoexpressão, isto é, da expressão escrita do cotidiano e das histórias de pessoas comuns.*

*Costa (2014: 51)*

O *blog*, por assim dizer, é uma espécie de jornal ou diário digital de temática variada, sendo que os assuntos são explorados de acordo com o ponto de vista, personalidade e gosto de quem escreve. Além disso, ele pode receber constantes atualizações.

Em confluência com a argumentação empreendida, os sujeitos expressam suas identidades também por meio da moda, cujas tendências são constantemente atualizadas em diferentes mídias, a exemplo do *blog*, como o aqui em estudo. A sazonalidade da moda é refletida no léxico da língua e suas nuances são difundidas por intermédio de gêneros especializados no assunto, a exemplo do *blog Garotas Estúpidas*. Dessa maneira, os itens lexicais usados nessa mídia digital podem refletir os comportamentos contemporâneos, principalmente, no que condiz à moda, como é o nosso caso, uma vez que ela é capaz de destacar as novidades e as tendências da área predominantes em um certo período.

## **2. O BLOG ENQUANTO GÊNERO DISCURSIVO: DESCRIÇÃO DO BLOG GAROTAS ESTÚPIDAS**

As interações orais e/ou escritas são regidas por gêneros discursivos, dos quais os sujeitos fazem uso recorrentemente em seu cotidiano. Carvalho (2000) afirma que existe uma espécie de contrato de fala mediado por esses gêneros, que são reconhecidos imediatamente pelos sujeitos quando estão em contato. À luz dessa exposição, neste tópico apresentaremos o *blog* enquanto gênero discursivo, em específico, descrevendo o "estilo", "forma composicional" e "conteúdo" do *Garotas Estúpidas*.

Os gêneros discursivos englobam diversos assuntos, temas e estilos, podendo ser compreendidos como estruturas “relativamente estáveis”, dado que não são fixos e se alteram conforme o contexto em que se encontram. É o que pontua Bakhtin (1997) a seguir:

*O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados\* (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de*



*tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos **relativamente estáveis** de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso**.*

*Bakhtin (1997: 261-262, grifos do autor)*

Conforme explica o excerto acima, o artefato principal para a diferenciação dos gêneros discursivos é o modo com que os enunciados se realizam, tendo em vista que possuem um *estilo* (estrutura), uma "forma composicional" (escolhas lexicais e gramaticais) e um "conteúdo temático" (tema e diálogo entre textos).

Dentre os eixos expostos, são observadas as especificidades de cada gênero discursivo. O *blog* de moda, por exemplo, possui enunciados, estrutura e conteúdo diferentes de um anúncio publicitário de veículos automobilísticos. No que se refere à "composição estrutural" do *blog Garotas Estúpidas*<sup>5</sup>, podemos abarcar que ele se constitui por uma página principal, com informações sobre o tema do *blog*: moda, *lifestyle* e beleza. Partindo da moda como ponto principal para a descrição, ocorre a indicação de tendências, de teste de roupas, a saber, se serão aprovadas ou não para a ocasião a que foram direcionadas, como uma vestimenta supostamente designada para festas noturnas (teste esse realizado pela equipe do *blog*, principalmente pelo escritor da matéria, sempre direcionada para o público-alvo).

Além disso, os usuários podem se manifestar sobre o conteúdo da matéria, como um modo de interação, tirar dúvidas, comentar ou mandar *e-mail*. Continuando a exposição sobre os tópicos explorados no *blog*, é comum encontrar matérias informando se uma grife ou marca famosa lançou um *look* ou algum acessório que se tornou tendência. O(s) autor(es) da matéria em questão tende(m) a informar, ainda, os preços das vestimentas ou adornos. No final dela, recomenda-se o acesso a *posts* do próprio *blog* relacionados ao tema. Há também a indicação de vestimentas conforme as estações do ano, eventos formais (festas, casamentos etc.) e outros. Essas dicas variam de acordo com a data em que o acesso ao *blog* é realizado, porém as matérias anteriores permanecem disponíveis ao público, bastando pesquisar por

---

<sup>5</sup> Informações referentes ao período de agosto a dezembro de 2019.



palavras-chave ou datas. Ao final de cada matéria, também aparece o nome do redator.

Como o *blog* é subdividido por tópicos (moda, beleza, *lifestyle*), ao acessar um específico, todas as matérias que se relacionarem ao tema vão aparecer em sequência, divididas apenas pelo nome do seu redator<sup>6</sup>. Geralmente, as matérias que estão na página principal são as mais recentes ou mais acessadas. No lado superior direito, há o menu, onde constam os tópicos já referidos e também a opção de pesquisar, e logo abaixo do campo de busca tem a opção de se cadastrar para receber as novidades do *blog*, ferramenta que facilita a interação com o leitor e o mesmo segue sempre informado quanto às novidades do *blog* e aos assuntos que lhe interessam. No final da página principal, constam informações sobre a embaixadora do *blog* e a indicação do perfil do *blog* nas redes sociais.

Conforme elucidamos desde as primeiras palavras dessa pesquisa, o "conteúdo temático" do *blog* é a moda. Isso, por sua vez, pode ser conferido já na interface inicial dele, quando observamos textos voltados à área citada, especialmente a conteúdos mais específicos, por exemplo, aos estilos, aos adornos e às tendências em alta no período. Sobre a "forma composicional", correspondente às escolhas lexicais, notamos que a página digital contém terminologias e expressões especializadas do domínio da moda.

De modo específico, destacamos que há certa incidência de empréstimos no discurso do *blog*, a nosso ver, essa recorrência é comum em mídias especializadas no assunto, uma vez que Farias (2016: 2) diz que “o universo lexical do campo da Moda é muito receptivo aos empréstimos, principalmente, aos de origem inglesa (anglicismos) e aos de origem francesa (galicismos)”. Entendemos que essa adoção de itens estrangeiros ocorre por questão de padronização terminológica do próprio domínio do vestuário, visto que ele, em sua maioria, surge em polos internacionais da moda, a exemplo de Nova Iorque, Londres, Paris e Milão. No entanto, o *blog* nos parece acessível ao público em geral, pois o contexto em que a unidade terminológica está inserida muitas vezes facilita o seu entendimento, a exemplo do item lexical *animal print*, que aparece como uma estampa no *blog* analisado, sendo que notamos isso devido ao seu contexto de uso: “Seja uma estampa de zebra, de onça, de cobra, de tigre... O ***animal print*** também é uma aposta legal pro festival” (*GAROTAS ESTÚPIDAS*, 2019, grifos nossos).

---

<sup>6</sup> O *blog* conta com uma equipe de redatores fixos, chamada de “#TeamGE”, composta por: Alline Dauroiz (Jornalista, roteirista e editora de conteúdo); Andressa Fernandes (Jornalista); Bruna Valença (Fotógrafa); Camila Coutinho (Embaixadora do *Blog*); Daniele da Mata (*Make Up Artist*); Isabela Serafim; Vinicius Lasserre (*designer* gráfico).

O *blog Garotas Estúpidas* parece voltar-se para um público-alvo abrangente, tendo em vista que seu conteúdo pode interessar a sujeitos de diferentes estilos e idades. Seu conteúdo também pode ser acessado por meio de outras mídias digitais, a exemplo de redes sociais. Por essa ótica, esse é um recurso midiático que nos permite entrever como as tendências da moda se manifestam na esfera lexical, responsável pelas denominações na língua. Daí propor-se a análise da moda e de comportamentos que se fazem notar nos expedientes léxicos nele utilizados, em especial, nos substantivos, adjetivos e locuções que nomeiam e caracterizam os vestuários, adornos, estilos e tendências.

### 3. O FAZER METODOLÓGICO EM UM ESTUDO TERMINOLÓGICO

Escolhemos o *blog* de moda *Garotas Estúpidas* como fonte para composição do *corpus*, por este ser considerado o mais importante do gênero no Brasil, posto que “ocupa o quinto lugar no ranking dos 99 *blogs* de moda mais influentes do mundo, do *site Signature9*”, lista essa que é “atualizada a cada temporada e hoje o ‘*Garotas Estúpidas*’ é o *blog* brasileiro melhor colocado”, segundo Cardim (2015: 25). Além disso, priorizamos essa página digital por ela ser de fácil acesso e gratuita. Fator esse que pode, possivelmente, explicar o sucesso do *blog*.

Em um primeiro momento, selecionamos as matérias que abordavam as tendências de vestuário, adornos e estilos do segundo semestre de 2019, a saber, aquelas publicadas no período de 1º de julho a 31 de dezembro do referido ano na aba “moda” do *blog*. As matérias intitulam-se: a) Inspiração de *looks* para o *Rock in Rio*? Temos!; b) GE apresenta jeans pra todos e todas as horas com Hering; c) O *tie-dye* voltou e a gente vai te ajudar a aderir essa *trend*; d) *Trend alert*: o verde neon é a cor do momento; e) O *bucket hat* ainda é tendência? Parece que sim.

O motivo para essa recolha específica é o período em que o estudo foi realizado, uma vez que a coleta ocorreu entre o segundo semestre de 2019 e começo de 2020. Para tanto, elegemos essas notícias principalmente por abordarem também o comportamento do sujeito, por intermédio das tendências que repercutiram na sociedade durante aquele período.

É necessário salientarmos que, durante o período delimitado, encontramos sete matérias na aba “moda” do *blog*, das quais apenas cinco discutiam a respeito das indumentárias em alta no segundo semestre de 2019. Sendo assim, por uma questão metodológica, excluimos os textos voltados a entrevistas com personalidades da mídia e, também, os escritos que

relembavam as vestimentas de outros períodos que não o compreendido neste estudo.

Posteriormente, realizamos o inventário manual dos substantivos, adjetivos e locuções correlacionados aos itens da moda nas publicações supramencionadas e os distribuimos em fichas lexicográficas. Entendemos que não existe um modelo pré-estabelecido de ficha lexicográfica, cabendo aos pesquisadores construírem uma que atenda à proposta do estudo em andamento. Portanto, a ficha criada aqui será constituída de item lexical, frequência, classificação morfológica, abonação e definição lexicográfica, caso tenha.

Antes de exibirmos a ficha, frisamos que buscamos as unidades lexicais em um dicionário geral de língua e em dois especializados, respectivamente: o *Dicionário Caldas Aulete online*, que contém mais de oitocentos e dezoito mil (818.000) verbetes, o *Dicionário da moda*, de Sabino (2007), com mais de mil e trezentas (1.300) entradas, e a obra *Termos básicos para a catalogação de vestuário*, de Benarush (2014). Realizamos essa consulta para que pudéssemos abonar os sentidos dos termos coletados nas matérias analisadas. Quando não encontramos as unidades terminológicas dicionarizadas, elas foram definidas conforme o enunciado em que elas estão inseridas.

Exposto isso e a título de ilustração, visualizamos, no Quadro 1, uma ficha na íntegra.

É necessário destacar que arrolamos 22 (vinte e dois) itens lexicais<sup>7</sup> simples referentes à moda nas publicações, sendo 9 (nove) substantivos e 1 (um) adjetivo. Além disso, coletamos unidades lexicais complexas, compostas por duas ou mais palavras, a exemplo de "peças *trendy*". Nesse caso, classificamos esses itens como locuções<sup>8</sup>, em especial, locuções substantivas, 8 (oito), e/ou locuções adjetivas, 4 (quatro), conforme encontrados no *corpus*.

Em seguida, fizemos a distribuição dos itens lexicais nos campos lexicais "tecido", "padrão", "cor", "vestuário" e "estilo", estabelecidos por Farias (2003). De antemão, discorremos que o campo "padrão" será designado como "padronagem", posto que tal nomeação nos pareceu mais pertinente, em razão de ela aludir às estampas das vestes. *A posteriori*, verificamos as relações semânticas dos itens nos campos, tais como de hiperonímia, hiponímia, sinonímia etc.

<sup>7</sup> Os itens lexicais foram mantidos no singular ou plural, nos casos de ocorrência única, e na sua forma canônica, nos demais casos.

<sup>8</sup> Por locuções compreendemos a combinação de um ou mais termos que se encontram em uma relação semântica, ou seja, a união dessas unidades lexicais constrói um conceito que não se dá pela somatória do sentido das partes (PASTOR, 1996).

<b>ITEM LEXICAL</b>	Bermudas	
<b>FREQUÊNCIA</b>	1	
<b>CLASSIFICAÇÃO MORFOLÓGICA</b>	Substantivo	
<b>ABONAÇÃO</b>	"A gente ama estilo, mas não dá pra esquecer o conforto, né? Por isso, apostar em <i>bermudas</i> ou <i>shorts jeans</i> podem ajudar na hora de curtir um dia inteiro de show!" ( <i>GAROTAS ESTÚPIDAS</i> , 2019, grifo nosso).	
<b>DEFINIÇÃO LEXICOGRÁFICA E TERMINOGRÁFICA</b>		
<b><i>Dicionário Caldas Aulete online</i></b>	<b><i>Dicionário da moda</i></b>	<b><i>Termos básicos para a catalogação de vestuário</i></b>
"Calça curta que vai até ou quase até os joelhos" (AULETE, 2020, site).	"A palavra bermuda tem origem no nome do descobridor do Arquipélago das Bermudas [...]. Segundo Françoise Vincent-Vicard, a bermuda foi popularizada após sua adoção pelos ingleses em suas colônias de clima mais quente na África, na Índia e nas próprias Bermudas" (SABINO, 2007: 96).	"Peça curta para parte inferior do corpo, que cobre cada uma das pernas em separado, que chega até os joelhos ou pouco abaixo destes" (BENARUSH, 2014: 8).

**QUADRO 1:** Amostra da catalogação dos itens lexicais em fichas lexicográficas  
Fonte: Elaboração própria.

A distribuição dos itens lexicais nos campos, vale frisar, foi realizada mediante o auxílio do *software* gratuito *Cmap Tool*<sup>9</sup>, o qual cria mapas conceituais. Souza (2019) aponta que o programa mencionado auxilia à confecção de um mapeamento conceitual, permitindo relacionar determinadas definições e/ou campos uns com outros. Ao final, discutimos os resultados obtidos e os relacionamos com as concepções adotadas nesta investigação, como de léxico da moda e comportamento.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://cmap.ihmc.us/>.

#### 4. O LÉXICO DO *BLOG GAROTAS ESTÚPIDAS* EM CAMPOS LEXICAIS E SUAS RELAÇÕES SEMÂNTICAS

O léxico de uma língua é fruto de uma categorização secular na cultura, resultando na nomeação de toda a realidade das sociedades (BIDERMAN, 1981). De acordo com a autora, os indivíduos interagem entre si por meio de uma rede semântica mnemônica, pela qual acionam determinados itens lexicais conforme o contexto em que se encontram. Em suas palavras, “uma rede semântica é composta da integração estruturada de vários campos léxicos” (BIDERMAN, 1981: 139).

Desta feita, compreendemos um campo lexical como

*[...] uma estrutura, um todo articulado, onde há uma relação de coordenação e hierarquia articuladas entre as palavras que são organizadas à maneira de um mosaico: o campo léxico. As palavras são organizadas em um campo com mútua dependência, adquirindo uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais.*

*Abbade (2011: 1332)*

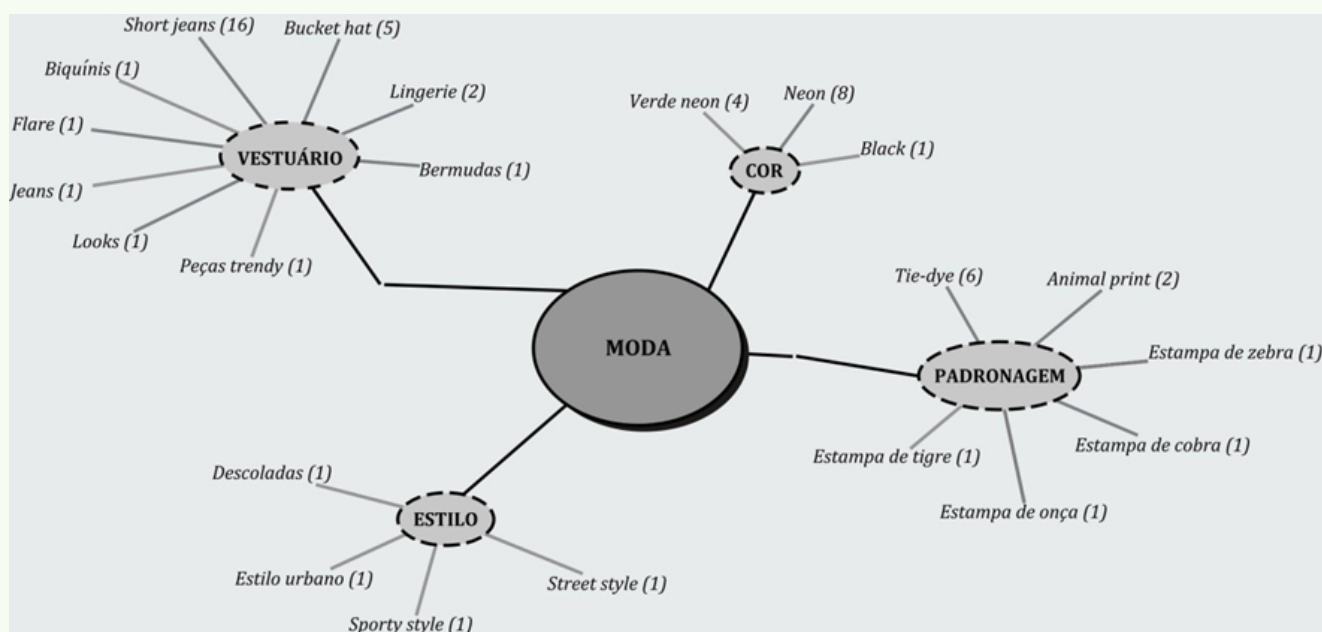
À luz do exposto, os campos lexicais são uma estrutura que comporta unidades lexicais que se encontram em uma relação íntima de identidade e/ou oposição umas com as outras. Em geral, constituem estruturas hierárquicas em que uma unidade lexical de sentido mais geral, a exemplo de cor, considerada um hiperônimo, inclui outras de sentidos mais específicos<sup>10</sup>, como "black", "verde neon", dentre outros. Por essa razão, distribuímos os dados em campos lexicais para elucidar a estruturação do léxico da moda, em específico, aquele presente no *blog Garotas Estúpidas*.

No que condiz à formação dos campos, utilizamos os supramencionados: "tecido", "padronagem", "cor", "vestuário" e "estilo". Entretanto, não houve casos de unidades lexicais referentes a tecidos. A seguir, apresentamos na figura 1<sup>11</sup> os campos na íntegra, com os itens lexicais extraídos do *blog* e suas respectivas frequências entre parênteses, como vemos abaixo:

<sup>10</sup> Não é possível generalizar a esse respeito, porque o item lexical que constitui o hiperônimo do campo também pode estar em relação de similaridade semântica, por exemplo, ou ainda entreter outra relação semântica com aqueles itens lexicais neles inclusos.

<sup>11</sup> A figura não representa as relações semânticas entre as unidades lexicais no interior dos campos, o que será explanado com maior detalhamento mais adiante.





**FIGURA 1:** Os itens lexicais do blog Garotas estúpidas em campos lexicais  
 Fonte: Elaboração própria.

Podemos realizar a seguinte leitura da imagem acima: no centro encontra-se o item lexical "moda" identificado, neste estudo, como o "macrocampo"; dele, saem linhas em negrito que são interligadas aos campos, visualizados dentro da estrutura pontilhada. Por sua vez, dessas formas, saem traçados de coloração cinza que indicam as unidades de cada campo. Deste modo, o campo léxico "vestuário" foi o que apresentou o maior número de itens lexicais, vale dizer, 9 (nove). O segundo maior campo foi "padrão", com 6 (seis) itens lexicais, seguido por "estilo", com 4 (quatro), e "cor", com 3 (três).

Como dissemos anteriormente, os campos lexicais são estruturados de modo hierárquico. Nesse sentido, eles são constituídos por uma relação de hiperonímia e hiponímia, sendo esta última representada pelo “termo que tem o significado hierarquicamente mais específico que o outro”, conforme aponta Farias (2003: 74). De forma complementar,

*A hiperonímia pode definir-se como uma relação de hierarquia entre termo subordinado (hipônimo) e subordinante (hiperônimo). Trata-se de uma relação assente numa implicação unilateral e não-simétrica, em que o hipônimo ou termo subordinado representa um exemplar, um*



membro, um espécime da espécie denotada pelo seu hiperônimo ou termo subordinante ou genérico.

Lopes e Rio-Torto (2007: 29)

Dessa maneira, trata-se o hiperônimo de uma unidade lexical de sentido genérico, que abrange um grupo de itens lexicais de sentidos mais específicos, os chamados hipônimos.

Encetamos nossas análises pelo campo vestuário, que se refere ao conjunto de “roupas usadas por uma determinada pessoa ou grupo social” (AULETE, 2020, site), atuando como hiperônimo de todos os itens lexicais contidos no campo. Os itens lexicais “looks” e “peças trendy” designam, respectivamente; a) um conjunto de roupas ou acessórios, segundo Sabino (2007); e b) “peças tendência”, ou seja, aquelas que estavam em alta na época da publicação. Também compuseram este campo unidades lexicais como “biquínis”, para traje de banho feminino (SABINO, 2007), “bucket hat”, para o chapéu de pescador<sup>12</sup> (STIPKOVIC, 2019), “flare” para a calça justa nas coxas e com as barras mais alargadas (ETIQUETA ÚNICA, 2019) e “lingerie” para peças íntimas femininas (SABINO, 2007).

Os itens lexicais supramencionados apareceram nos seguintes contextos:

“Tá cheio de <b>looks</b> lindos para você se inspirar, vem ver!” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifo nosso).
“Feito em Recife, o <i>shooting</i> traz 3 meninas pra lá de estilosas e com personalidades diferentes: Déborah Tavares (@debstavares), que adora <b>peças trendy</b> ” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifos nossos).
“Então, as supermodelos aderiram a cor em seus <b>biquínis</b> nas últimas semanas” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifos nossos).
“Precisamos dizer que, por aqui, já aderimos! Conhece alguma loja com <b>Bucket Hats</b> que você ama? Conta pra a gente!” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifos nossos).
“Essa [calça] <b>flare</b> é aquela que você prova, ama e não quer tirar nunca mais na vida! Laurinha e a gente te garante!”; (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifos nossos).
“Por que não unir o útil ao agradável? Dá pra arrasar com uma <b>lingerie</b> bem detalhada! E olha, nem precisa de muito mais, viu?” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifo nosso).

**QUADRO 2:** Excertos das unidades lexicais do campo Vestuário.

Fonte: Elaboração própria.

<sup>12</sup> Segundo o site da revista *Marie Claire*, “o **bucket hat**, ou em tradução livre, chapéu de balde é aquele modelo eternizado pelos pescadores, símbolo da cultura skate e febre nos anos 2000” (STIPKOVIC, 2019, grifos da autora). Esse chapéu caracteriza-se por sua aba larga e inclinada para baixo.

No *corpus*, a unidade lexical "jeans" aparece como um termo genérico, que designa, por um processo metonímico, qualquer vestuário confeccionado neste tecido, como vemos na abonação a seguir: “A gente pode usar **jeans** em todas as ocasiões e nos sentimos super bem vestidas, não é mesmo?” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifo nosso). Em função disso, esse item lexical é hiperônimo de "bermudas", usada com a acepção de calças curtas que vão até a altura do joelho, e "shorts jeans"<sup>13</sup>, uma espécie de calça curta, de comprimento acima dos joelhos (BENARUSH, 2014), a qual se distingue da bermuda por seu comprimento mais curto. Tais relações semânticas podem ser corroboradas pela abonação a seguir: “A gente ama estilo, mas não dá pra esquecer o conforto, né? Por isso, apostar em **bermudas** ou **shorts jeans** podem ajudar na hora de curtir um dia inteiro de *show*!” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifos nossos).

Direcionamo-nos ao campo lexical "cor", que remete a elementos essenciais nos itens da moda, conforme pontua Garcia (2018), os quais podem contribuir ou não para o consumo de vestuários e adornos. Neste campo, temos como hiperônimo o item lexical "cor", sendo as demais unidades lexicais seus hipônimos. Identificamos abaixo alguns fragmentos retirados do blog, que contemplam tais itens lexicais:

“ <i>Neon is the new <b>black</b></i> ” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifo nosso).
“Tá aí uma moda que estourou tem mais ou menos um ano e segue firme: O <b>neon</b> ! Mas, dessa vez, ele vem mais específico, só com uma cor em evidência!” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifo nosso).
“O <b>verde neon</b> caiu no gosto geral nos últimos meses, logo após surgir com força nas <i>fashion weeks</i> pelo mundo. Então, as supermodelos aderiram à cor em seus biquínis nas últimas semanas” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifos nossos).

**QUADRO 3:** Excertos das unidades lexicais do campo Cor  
Fonte: Elaboração própria.

Os itens encontrados foram: "*black*", para preto, um estrangeirismo de base inglesa; "neon", cor vibrante e chamativa (FITMODA, 2020, *site*); e "verde neon", que é um hipônimo da unidade lexical "neon", tendo a acepção de

<sup>13</sup> O item lexical "jeans" foi retratado no mesmo nível hierárquico de "bermuda" e "shorts jeans", porque o contexto de uso nos indica que se trata de uma peça e, conseqüentemente, ele não se restringe ao tecido em jeans. Desse modo, nesta nota, indicamos que, a princípio, o item em questão representava um tecido que, pelo processo de metonímia, passou a nomear as peças de vestuário fabricadas com ele.

verde vibrante. Vimos que, apesar de as cores serem uma característica importante das tendências da moda, encontramos poucos itens deste campo no *corpus*. Assim, inferimos que essas cores estavam em alta no período analisado, visto que se mostraram frequentes em nossos dados.

Prosseguimos com o campo "padronagem", caracterizado nesse estudo como o "conjunto ou arranjo de figuras e/ou cores, impresso em tecidos ou outras superfícies" (AULETE, 2020, site), relacionando-se, dessa forma, com as estampas. No interior do campo, considera-se "*animal print*", que em tradução literal significa estampa animal, como hiperônimo dos itens lexicais "estampa de cobra", "estampa de onça", "estampa de tigre" e "estampa de zebra", e "*tie-dye*" como co-hipônimo em relação à padronagem. A seguir, exibimos trechos com os itens lexicais em pauta:

“O ***animal print*** também é uma aposta legal pro festival. Dá pra usar sozinho, misturar com brilho, com estampas, ou até outros **animais *print***. O que importa é não esquecer a atitude.” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifos nossos).

“Seja uma **estampa de zebra, de onça, de cobra, de tigre...** O ***animal print*** também é uma aposta legal pro festival” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifos nossos).

“Teve muita gente achando que isso nunca ia acontecer, mas aconteceu! O ***Tie-Dye***, famosíssimo durante os anos 70, voltou e em grande estilo” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifo nosso).

**QUADRO 4:** Excertos das unidades lexicais do campo Padronagem  
Fonte: Elaboração própria.

Assim, *animal print* engloba todos os itens lexicais referentes às estampas de animais. Já o *tie-dye* resulta de um “processo de estamparia artesanal no qual pequenas áreas de tecido são amarradas e mergulhadas alternadamente em tintas de cores diferentes, obtendo um efeito de tingimento irregular” (SABINO, 2007: 579), sendo essa uma estampa bem característica do movimento *hippie*, que se popularizou nos anos de 1960 e 1970 (ELLE, 2020, site).

Para finalizar, analisamos o campo "estilo", entendido como o “conjunto de elementos que caracterizam uma determinada expressão ou época, tanto na moda” quanto individualmente (SABINO, 2007: 255). O hiperônimo deste campo é "estilo" e seus hipônimos são "descoladas", "estilo urbano", "*sporty style*" e "*street style*". É possível visualizar à frente as situações de uso das unidades citadas:

“A gente pode usar jeans em todas as ocasiões e nos sentimos super bem vestidas, não é mesmo? E mais, ainda se adapta a gosto de todas - **Descoladas?** usam!” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifo nosso).

“...dona de um **estilo urbano** descolado e a charmosa Laurinha Marinho (@laurinhamarinho). O resultado? Tá cheio de *looks* lindos para você se inspirar, vem ver!” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifos nossos).

“Quem curte o **sporty style**? Tem vários no armário! 'Fashionistas', não abrem mão, 'jamaisss'!” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifos nossos).

“Os **street styles** trouxeram, as marcas aderiram e as famosas amam, então claro que a gente precisava fazer esse *post*, né?” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019, grifos nossos).

**QUADRO 5:** Excertos das unidades lexicais do campo "Estilo".

Fonte: Elaboração própria.

É possível notar uma relação de sinonímia entre "estilo urbano" e "*street style*". Por sinonímia, entendemos os itens lexicais estruturalmente diferentes, mas semanticamente semelhantes (FARIAS, 2003), podendo ser intercambiáveis, sem grandes prejuízos de sentido, a depender do contexto. Dizemos isso, pois o estilo urbano preza pela praticidade ao aderir às peças coringa com modelagens mais sofisticadas para serem utilizadas no cotidiano (VESTIDO DO DIA, 2019). De modo similar, *street style*, em tradução literal, significa estilo de rua e/ou moda de rua, referindo-se à moda urbana usada no dia a dia. Nos dizeres de Sabino (2007: 563), trata-se de uma “expressão inglesa que se refere ao estilo urbano de se vestir”.

Ademais, sobre a unidade lexical "descoladas", “diz-se de quem que se veste e se comporta de uma maneira moderna” (AULETE, 2020, *site*); em outros dizeres, refere-se ao estilo das pessoas que estão antenadas às tendências de moda do momento, ao passo que "*sporty style*" é um estilo versátil e prático que mistura peças esportivas com outras sofisticadas, as quais podem ser adotadas no cotidiano (SCHUTZ, 2020).

Os itens lexicais deste campo nos revelam uma amostra dos estilos que estiveram em voga no segundo semestre de 2019, os quais, possivelmente, correlacionam-se com o comportamento do público leitor do *blog Garotas Estúpidas*. Realçamos que nossos resultados expõem em partes as tendências da moda daquele período, uma vez que nossa análise se restringiu a cinco matérias. Por sua vez, pontuamos que esses artigos, igualmente, representam moderadamente o comportamento do sujeito naquele espaço-tempo, pois

*a moda funciona como uma representação individual, pela qual as pessoas se expressam e ressaltam seus hábitos e gostos pessoais. Isto porque, no contexto da globalização atual, as identidades culturais assumem contornos mais fluídos, quase misturados, o que faz com que as pessoas busquem cada vez mais ressaltar a sua individualidade,*

*garantindo a multiplicidade e diversidade característica do mercado da moda.*

*Medeiros et al. (2014: 3)*

Na perspectiva dos autores, a moda é a representação das construções identitárias do sujeito, tomando por base que suas escolhas de vestuários, adornos e estilos correspondem às suas preferências individuais. De acordo com o excerto acima, existe um leque de identidades no mundo globalizado, o que coopera para a diversidade de vestimentas e estilos no campo da moda.

Nossos resultados, ainda que exíguos, apontam para essa gama de vestuários, cores, padronagens e estilos, a qual permite que os consumidores escolham aquilo com que mais se identificam. Por esse prisma, inferimos que “a moda prescreve uma forma de comportamento e de vestir-se, repudiando outras. De sua parte, o sujeito faz as suas escolhas com base nas regras ditadas pelo sistema [...]” (XAVIER, 2017: 163). Em outros dizeres, a moda intenta moldar o comportamento do sujeito, influenciando-o, por vezes, ou sendo por ele influenciado, a exemplo do adjetivo "descoladas", usado em nosso *corpus* para caracterizar as mulheres que fazem uso de peças "jeans" como antenadas, padronizando mediante à língua comportamentos, levando-nos a deduzir que os sujeitos que não fazem uso dessa vestimenta não estão na moda, porque não se enquadram nesse padrão esperado ou avaliado positivamente.

Na atualidade, *blogs* como o *Garotas Estúpidas* conseguem impor e expor novos comportamentos frequentemente, dado que plataformas como essa podem ser atualizadas diariamente, exibindo, quase que em tempo real, as novidades desse domínio. Como vimos, a estrutura do *blog* contribui, também, para a interação entre consumidores e moda, pois esses podem comentar ou compartilhar os conteúdos, acessados gratuitamente na plataforma, a qualquer momento do dia, dando a ideia de uma aparente “acessibilidade” aos bens da indústria da moda.

Segundo Medeiros *et al.* (2014), o *blog* em questão é considerado o quinto mais influente do mundo, de acordo com uma pesquisa do *Signature9*, sendo o único *blog* brasileiro no *top 10* do estudo. Para esses autores, os *blogs* são acessados por públicos jovens de diferentes nichos e, conseqüentemente, estilos. Neste viés, Medeiros *et al.* (2014: 9) destacam que, em sua maioria, os leitores do *Garotas Estúpidas* “são 98% do sexo feminino, têm faixa etária média entre 18 e 35 anos, sendo a maior parte de São Paulo, Recife e Rio de Janeiro”.



Não acreditamos que a página *Garotas Estúpidas* afluja apenas com a conduta indumentária dos consulentes, tendo em perspectiva que a convergência pode ocorrer também no léxico do sujeito. Tal argumentação surge quando observamos e inventariamos um certo número de estrangeirismos e de empréstimos nos compêndios lexicais da mídia mencionada. Para nós, um consumidor assíduo do *blog* pode, conseqüentemente, trazer para o seu léxico ativo determinadas terminologias citadas nas matérias, a exemplo de *bucket hat*, *animal print*, *street style*, dentre outras, por parecerem mais atuais e mais descoladas. Nesse sentido, vemos que esses itens lexicais da moda possam convergir no comportamento linguístico do usuário da língua.

Por ser uma plataforma digital, percebemos que o léxico empregado no *blog* é mais acessível e, ao mesmo tempo, mais descontraído. Isso é notado tanto nas situações de usos expostas, quanto nos títulos das matérias, como por exemplo, na utilização de *trend alert* (alerta de tendência) na chamada: “*Trend alert: o verde neon é a cor do momento*” (GAROTAS ESTÚPIDAS, 2019). Sob nossa ótica, isso ocorre para chamar atenção dos leitores e, igualmente, para dialogar com a terminologia internacional da moda. Provavelmente, também contribuíram para isso os fenômenos da globalização e da ampliação do acesso à *Internet*, fazendo emergir uma “unificação” das culturas por meio da importação de produtos e dos nomes, que, contudo, pode resultar em uma supervalorização da cultura norte-americana em detrimento da brasileira e de outras nela imbricadas, que sofrem silenciamento.

Orsi (2016) aponta que o uso de anglicismos é recorrente em revistas femininas e de moda e acreditamos que o mesmo ocorre em *blogs* desse seguimento, com o intento de prender a atenção do público. Nas palavras da estudiosa:

*No caso da moda, estilos e itens de vestuário nomeados por lexias inglesas parecem ser investidas de importância e de prestígio. Conferindo, assim, fascínio aos serviços de moda e despertando a atenção do leitor por sua maior expressividade.*

*Orsi (2016: 87)*

Outra hipótese levantada é a de que o uso de substantivos, adjetivos e locuções de língua inglesa decorre de uma padronização terminológica no campo da moda, levando em consideração que “a necessidade de nomeação de objetos novos de forma padronizada advém do fato de que a ciência e a



técnica não têm pátria, nem as civilizações são estanques” (CARVALHO, 1987: 34). Em outros dizeres, os produtos no mundo globalizado, incluindo-se os itens da moda, são distribuídos e acessados mundialmente, razão pela qual uma padronização dos itens lexicais que nomeiam as vestimentas, adornos e estilos é desejável.

Isto posto, o *blog* em análise faz uso de unidades lexicais norte-americanas para suscitar o interesse de seus consulentes, causando uma impressão de prestígio, por estar alinhado às grandes potências socioeconômicas. Semelhantemente, acreditamos que essas unidades lexicais fazem parte de uma padronização imposta pelo sistema da moda. Perante o exposto, percebemos que o uso desses substantivos, adjetivos e locuções não são aleatórios, visto que eles nomeiam e caracterizam as vestimentas, cores, estampas e estilos com o intuito de atraírem os sujeitos para consumirem e adotarem esses itens como forma de expressão de suas identidades e comportamentos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação, realizamos discussões acerca do avanço tecnológico e suas influências na sociedade contemporânea, em que os meios de comunicação foram se modificando e, conseqüentemente, os sujeitos incorporaram as novas mídias e plataformas digitais em suas interações cotidianas.

Nesse viés, o léxico, enquanto conjunto de unidades lexicais especializadas ou não, representa o ambiente extralinguístico, refletindo, por conseguinte, a cultura de um povo no meio digital. Semelhantemente, a moda, por intermédio dos vestuários, adornos e estilos, representa as identidades e os comportamentos individuais e coletivos de uma comunidade, os quais são apresentados em *blogs*, redes sociais, revistas etc.

Ademais, os sujeitos contemporâneos utilizam as mídias digitais, como *blogs*, para se informar acerca das novidades da moda, de maneira rápida e simples, bastando, para isso, ter acesso à *Internet*. Assim é que o léxico da moda, nesse ambiente, nomeia suas peças, cores, estilos e estampas por meio dos substantivos e recorrem aos adjetivos para acrescentarem características específicas aos seus produtos, talvez de modo a permitir, aos diferentes públicos, uma representação mais precisa das suas tendências. Portanto, concluímos que léxico e moda se inter-relacionam, exercendo influência sobre as identidades e, conseqüentemente, sobre os comportamentos dos sujeitos na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- ABBADE, C. M. de S. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5 : 1332-1343, 2011. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_2/105.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/105.pdf). Acesso em: 19 jun. 2019.
- ANTUNES, I. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 176 p.
- AULETE, F. J. C.; VALENTE, A. L. dos S. **Dicionário online Caldas Aulete**. Lexikon Editora Digital. Disponível em: [http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete\\_digital&op=creditos](http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=creditos). Acesso em: 28 ago. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 421 p.
- BENARUSH, M. K. (org.). **Termos básicos para catalogação de vestuário**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Imprensa Oficial do estado do Rio de Janeiro, 2014. 56 p.
- BIDERMAN, M. T. C. A estrutura mental do léxico. In: QUEIROZ (org.). **Estudos de filologia e linguística**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981. p. 131-145.
- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística: (teoria lexical e computacional)**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 356 p.
- BORBA, F. S. Léxico e herança social. In: MARCHEZAN e CORTINA (org.). **Os fatos da linguagem, esse conjunto heteróclito**. Araraquara: Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 81-96.
- CARDIM, M. E. S. **Jornalismo de moda: Análise das revistas – Glamour Brasil e Elle Brasil – e dos blogs – Starving e Garotas Estúpidas**. 2015. 44 f. Monografia (Bacharel em Jornalismo) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015.
- CARVALHO, N. **O que é neologismo?** 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 80 p.
- CARVALHO, N. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000. 176 p.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 242 p.

FARIAS, E. M. P. Aspectos semânticos do léxico da moda. **Revista de Letras**, Ceará, v. 1/2, n. 25 : 73-79, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2244>. Acesso em 01 jul. 2019.

FARIAS, E. M. P. O decalque na língua de especialidade da moda. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1 : 1-6, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9097/6451>. Acesso em 14 mar. 2022.

FITMODA. Tendência neon: como usar, dicas e exemplos para se inspirar. **Fitmoda**, 2020. Disponível em: <https://www.fitmoda.com.br/tendencia-neon/>. Acesso em: 11 set. 2020.

FLORIDA INSTITUTE FOR HUMAN & MACHINE COGNITION. *Cmap Tools*. **IHMC**, 2020. Disponível em: <https://cmap.ihmc.us/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GARCIA, C. A cor na moda contemporânea: contribuições acerca das pesquisas de tendências de cores na indústria de moda. **ModaPalavra**, Santa Catarina, v. 11, n. 22 : 293-310, 2018. DOI: 10.5965/1982615x11222018293. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/10384>. Acesso em: 23 fev. 2020.

GAROTAS ESTÚPIDAS. *Trend alert: o verde neon é a cor do momento*. **Garotas Estúpidas**, 2019. Disponível em: <https://www.garotasestupidas.com/trend-alert-o-verde-neon-e-a-cor-do-momento/>. Acesso em 15 set. 2019.

GAROTAS ESTÚPIDAS. Ge apresenta *jeans* pra todos e todas as horas com Hering. **Garotas Estúpidas**, 2019. Disponível em: <https://www.garotasestupidas.com/ge-apresenta-jeans-pra-todos-e-todas-as-horas-com-hering/>. Acesso em 18 set. 2019.

GAROTAS ESTÚPIDAS. Inspiração de *looks* para o *Rock in Rio* temos. **Garotas Estúpidas**, 2019. Disponível em: <https://www.garotasestupidas.com/inspiracao-de-looks-para-o-rock-in-rio-temos/>. Acesso em 20 set. 2019.

GAROTAS ESTÚPIDAS. O *bucket hat* ainda é tendência? parece que sim. **Garotas Estúpidas**, 2019. Disponível em: <https://www.garotasesupidas.com/o-bucket-hat-ainda-e-tendencia-parece-que-sim/>. Acesso em 15 set. 2019.

GAROTAS ESTÚPIDAS. O *tie-dye* voltou e a gente vai te ajudar a aderir essa *trend*. **Garotas Estúpidas**, 2019. Disponível em: <https://www.garotasesupidas.com/o-tie-dye-voltou-e-a-gente-vai-te-ajudar-a-aderir-essa-trend/>. Acesso em 18 set. 2019.

HENRIQUES, C. C. **Léxico e Semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018. 232 p.

LOPES, A. C. M.; RIO-TORTO, G. **Semântica**. 1. ed. Lisboa: Caminho, 2007. 104 p.

MEDEIROS, B.; LADEIRA, R.; LEMOS, M.; BRASILEIRO, F. A influência das mídias sociais e blogs no consumo da moda feminina. In: **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 11., 2014. Resende. Anais** [...]. Resende: Faculdade Dom Bosco, 2014. p. 1-15.

NOVAIS, C. *Tie-Dye: A história da estampa que voltou com tudo (e que você pode fazer em casa!)*. **Elle**, 2020. Disponível em: <https://elle.com.br/moda/tie-dye-a-historia-da-estampa-que-voltou-com-tudo-e-que-pode-fazer-em-casa>. Acesso em: 11 set. 2020.

ORSI, V. Neologismos sedutores: o poder de atração dos anglicismos em seções de moda de revistas femininas. In: **Congresso Internacional de Moda e Design – CIMODE, 3., 2016, Anais** [...]. Buenos Aires: Universidade do Minho, 2016, p. 85-92.

ORSI, V.; ALMEIDA, M. C. Moda e literatura no Brasil: considerações sobre o léxico do século XIX. **Caligrama**, Belo horizonte, v. 24, n. 2 : 193 – 207, 2019. DOI: 10.17851/2238-3824.24.2.193-207. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/14226>. Acesso em: 10 abr. 2020.

PALOMINO, E. **A moda**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2003. 104 p.

PASTOR, G. C. **Manual de Fraseología Española**. 1. ed. Madrid: Gredos, 1996. 338 p.

POLLINI, D. **Breve História da Moda**. 1. ed. São Paulo: Claridade, 2007. 96 p.

SABINO, M. **Dicionário da moda**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007. 673 p.

SCHUTZ. *How-To: Sporty, but Chic*. **Schutz**, 2020. Disponível em: <https://www.schutz.com.br/getinside/howtowear/como-usar-look-esportivo-chic>. Acesso em: 11 set. 2020.

SOUZA, D. S. de. Contribuições da Linguística de Corpus para uma pesquisa situada na interface entre Semântica Lexical Cognitiva e Lexicografia Onomasiológica. **Macabéa**, Crato, v. 8, n. 2 : 194-212, 2019. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/1967/1415>. Acesso em: 05 set. 2021.

STIPKOVIC, S. Por que você deveria dar uma segunda chance para o *bucket hat*. **Marie Claire**, 2019. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/moda/noticia/2019/10/por-que-voce-deveria-dar-uma-segunda-chance-para-o-bucket-hat.html>. Acesso em: 14 set. 2020.

VESTIDO DO DIA. Estilo urbano. **Vestido do dia**, 2019. Disponível em: <https://www.vestidododia.com.br/estilos/estilo-urbano/estilo-urbano/>. Acesso em: 11 set. 2020.

VIANA, F. R. P. **Para documentar a história da moda: de James Laver às blogueiras fashion**. 1. ed. São Paulo: ECA/USP, 2017. 289 p.

VILELA, M. O léxico do português: perspectiva geral. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 1 : 31-50, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59644>. Acesso em: 02 set. 2019.

XAVIER, V. R. D. Glamourices da moda: estruturação lexical de neologismos em uma edição da revista *Glamour*. In: ALMEIDA e XAVIER (org.). **Diálogos e perspectivas nos estudos do léxico e formação de professores**. Campinas: Mercado Letras, 2017. p. 159-181.

# COMO A NEUROCIÊNCIA DA LINGUAGEM INVESTIGA O PROCESSAMENTO DE MORFOLOGIA

Leonardo Cabral<sup>1</sup>  
Marije Soto<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem o objetivo de elucidar os métodos e as técnicas com os quais a neurociência da linguagem investiga como processamos a linguagem e, em específico, como processamos a morfologia. Inicialmente, uma reflexão é realizada acerca do que é morfologia e de como ela se representa em nosso léxico mental: inicia-se com uma exposição baseada em gramática descritiva e, posteriormente, continua-se até as hipóteses advindas de estudos

**ABSTRACT:** This article aims to elucidate the methods and techniques through which the neuroscience of language investigates how we process language and, in particular, how we process morphology. Initially, a reflection is made about what morphology is and how it is represented in our mental lexicon: we start with an exhibition based on a descriptive grammar followed by a brief presentation of hypotheses originated from mentalist theories, such as

---

<sup>1</sup> Discente do mestrado (Programa de Pós Graduação em Linguística, UFRJ)

<sup>2</sup> Professora adjunta (Departamento de Libras, UFRJ)



mentalistas, como por exemplo a Morfologia Distribuída (HALLE; MARANTZ, 1993). A seguir, apresenta-se o conceito de processamento lexical com base em Taft (2001) e, com base nas considerações do mesmo autor, problematiza-se o uso da expressão “acesso lexical” como terminologia que descreve os estudos da área, a partir de como a expressão é definida em estudos diferentes. Expõem-se então os modelos de processamento propostos para dar conta do percurso realizado em nosso córtex cerebral para a compreensão de palavras, que vai do significado ao sinal físico (visual ou acústico), com foco naqueles modelos que preveem o processamento morfológico como componente importante do acesso lexical: o de decomposição automática inicial (TAFT; FORSTER, 1975), o de decomposição tardia (GIRAUDO; GRAINER, 2000) e o de dupla rota, ou, ainda, de corrida (SCHREUDER; BAAYEN, 1995). Depois, descrevemos as principais técnicas da neurociência da linguagem utilizadas nas experimentações acerca de seu objeto de estudo: o eletroencefalograma (EEG), o magnetoencefalograma (MEG) e

Distributed Morphology (HALLE; MARANTZ, 1993). Following, we present the concept of lexical processing (TAFT, 2001) and, based on the considerations from the same author, we problematize the use of the expression “lexical access” used in the terminology in studies from this area, revisiting various definitions for such expression in different studies. Then, we present the models concerned with the neurofunctional implementation of the comprehension of words, involving both meaning and the physical signal (be it visual or acoustic). We focus on the models that include morphology as a necessary component for lexical access: early automatic decomposition (TAFT; FORSTER, 1975), late decomposition (GIRAUDO; GRAINER, 2000) and dual-route or, yet, race model (SCHREUDER; BAAYEN, 1995). Furthermore, we describe the main data collection techniques utilized to probe morphological processing in the neuroscience of language: electroencephalogram (EEG), magnetoencephalogram (MEG) and their respective neurophysiological signatures associated to linguistic processing;

suas respectivas assinaturas neurofisiológicas associadas ao processamento linguístico; e a ressonância magnética funcional (fMRI). Exemplificam-se as investigações da área através de alguns estudos que utilizam as principais técnicas da neurociência para testar suas hipóteses e contribuir para o debate sobre os modelos de processamento lexical. Ao final do artigo, realiza-se um debate sobre as evidências já encontradas no âmbito dos estudos sobre processamento morfológico e apontamentos sobre lacunas são deixados.

**PALAVRAS - CHAVE :** neurociência da linguagem; processamento lexical; morfologia.

and functional magnetic resonance imaging (fMRI). Beyond this, we exemplify these techniques and their results and explain how they contribute to the debate about the models of lexical processing. At the end of the paper, we present a brief discussion concerning already found evidence in favor of decompositional models, and, finally, we provide considerations for future studies.

**KEYWORDS:** neuroscience of language; lexical processing; morphology.

## INTRODUÇÃO

O que você entende por morfologia? De um ponto de vista descritivo da língua, poder-se-ia dizer que se trata de um nível linguístico no qual analisamos as unidades mínimas de significado – os morfemas – e como elas compõem a estrutura das palavras. Este artigo, contudo, está preocupado com mais do que uma descrição da estrutura das palavras, e sim, com o se e como a morfologia atua no modo como nosso cérebro processa palavras.

Quando escutamos ou lemos uma palavra como, por exemplo, “golpista”, como vamos da conversão de informações físicas (*i.e.*, sinais acústicos ou características visuais) ao entendimento do significado daquilo que ouvimos/vimos? Este processo Taft (2001) chama de *processamento lexical*. Este tem início na conversão dos sinais físicos em informações linguísticas (fonologia e ortografia) e termina na recuperação do sentido da palavra observada (se estivermos falando de *compreensão*). Mas, e o que acontece no decorrer deste processo?

Essa pergunta demarca os estudos de processamento lexical. Pois, se para alguns estudiosos não é necessário acessarmos a estrutura das palavras (no caso daquelas com morfologia complexa), para outros, a recuperação do sentido de uma palavra passa (ou pode passar) pela análise de sua estrutura morfológica. A este último processo, dá-se o nome de *processamento morfológico* ou, ainda, de *processamento decomposicional*, segundo o qual uma palavra como “golpista” teria de ser decomposta em sua raiz e sufixo (“golp-“ + “-ista”) para que os sentidos de ambos sejam recuperados e combinados para entender o que a palavra significa. A primeira proposta mencionada, sendo não-decomposicional, nega que se realize essa decomposição no curso do processamento para a recuperação do sentido (ou seja, uma palavra como “golpista” seria processada pela sua forma inteira, sem a segmentação em raiz e sufixo). Estando esclarecido do que se tratam as duas propostas de estudo de processamento lexical, ressaltamos que a visão na qual focaremos é a primeira.

Assim, o presente artigo trata de uma apresentação dos modelos vigentes de processamento morfológico e sua implementação nos estudos da Neurociência da Linguagem. Dentre os objetivos específicos, estão: 1) revisar conceitos relevantes para os modelos de processamento morfológico, como acesso e processamento lexical, morfologia, flexão, derivação e composição; 2) mostrar como a neurociência da linguagem e suas técnicas investigam a organização do léxico mental e processamento morfológico e; 3) apontar as lacunas existentes a serem preenchidas.

O artigo se divide em cinco seções. Na primeira, abordamos os conceitos de morfologia e processamento. Na segunda, são detalhados os modelos de processamento morfológico existentes. A seguir, a terceira seção discorre sobre a neurociência da linguagem e como são utilizadas as principais técnicas neurofisiológicas nos estudos de processamento lexical, suas vantagens e suas desvantagens. Em seguida, a quarta seção exemplifica evidências de processamento de morfologia provenientes de experimentos neurofisiológicos (EEG, MEG e RMF). E, por fim, alguns apontamentos serão feitos com relação aos estudos já realizados e lacunas para preencher.

## 1. CONCEITOS-BASE: MORFOLOGIA E PROCESSAMENTO

No início da introdução, perguntamos o que é morfologia. Em linhas gerais, podemos dizer que se trata do estudo da estrutura das palavras e seus processos de formações. Mas quais processos seriam esses?

Se olharmos para uma gramática da língua portuguesa, como a de Celso Cunha e Cintra (2014), por exemplo, encontramos três tipos principais de processos morfológicos: derivação, flexão e composição. Mas, antes de falarmos destes conceitos, consideremos a seguinte palavra: “feliz”.

A palavra “feliz” possui duas sílabas. Mas, se separamos essas sílabas, elas não possuem significado isoladamente. Como essa palavra não é segmentável em morfemas, chamamos ela de monomorfêmica. Caso tal palavra passe por adições de afixos, a palavra-base que permaneceu na forma derivada/flexionada chama-se de radical.

A partir do adjetivo mencionado, podemos obter outras palavras. Pelo processo de *derivação*, é possível obter um substantivo através da adição de um sufixo, “-idade”, junto a ajustes fonológicos. Assim, surge a palavra “felicidade”. Ainda, podemos transformar a palavra em um verbo, “felicitar”.

Se queremos nos referir ao fato de que cometemos o ato de “felicitar” alguém, podemos adicionar uma desinência modo-temporal de passado ao fim do verbo, de forma que ele se torne “felicítamos”. A este processo, damos o nome de *flexão*. Por lidar com aspectos de concordância e tempo e possuir relevância para o contexto sintático, a flexão também possui relação mais direta com a estrutura sintática do que a derivação.

Por fim, é possível somarmos duas palavras de raízes distintas para formar um outro vocábulo. Um exemplo disso é a palavra “passatempo”, que provém de um processo chamado *composição*. Se o significado da palavra composta é o resultado da combinação das duas raízes, esta palavra é dita de semântica transparente. Por exemplo, um “passatempo” é uma atividade que

realizamos para “passar o tempo”. No entanto, quando não há uma relação entre o significado das raízes e o da palavra composta, diz-se que tal palavra tem semântica opaca, como no caso da palavra “bem-te-vi”, que é o nome de uma espécie de pássaro.

Até o momento, tudo pode parecer bastante simples. Mas isso é apenas se consideramos um nível descritivo da língua que não leva em conta sua representação mental ou seu processamento. Algumas perguntas que surgem disso são: nossas mentes possuem representações diferentes, de fato, para os tipos de palavra mencionados? O nosso cérebro, ao processar uma palavra, o faz de forma diferente a depender de se a palavra é monomorfêmica, derivada/composta ou flexionada?

Estudos mentalistas com objetivo de explicar a dita competência linguística vão responder de formas diferentes à primeira pergunta. Um modelo de base gerativa propõe que há um léxico mental no qual ocorrem operações de formação de palavra e que, após tais operações, as palavras são enviadas para as derivações na computação sintática (HALLE, 1973). Já outro vai diferenciar a morfologia derivacional da flexional, apontando que a primeira ocorre dentro do léxico, enquanto a segunda ocorre após a computação sintática, no caminho para a forma fonológica (ANDERSON, 1982, 2008).

Há também um outro modelo: a Morfologia Distribuída. Segundo este modelo, tanto flexões (HALLE; MARANTZ, 1993) quanto derivações (ARAD, 2003) são computações sintáticas. Já o “léxico” é separado (*i.e.* distribuído) em três listas (MARANTZ, 1997): o “léxico estrito”, que fornece os traços e raízes atômicas que serão combinados nas operações sintáticas; o “vocabulário”, onde se encontram os segmentos fonológicos que serão atribuídos aos traços morfossintáticos; e a “enciclopédia”, onde se encontra o conhecimento de sentido das raízes das palavras.

Mas estes são apenas alguns dos modelos existentes. Fica nítido, então, que a discussão acerca de morfologia e sua representação mental não é tão simples. O que dizer, então, de como o cérebro processa as palavras?

## PROCESSAMENTO LEXICAL

Dentro dos estudos de processamento lexical, um dos principais objetivos é compreender o curso temporal do processamento lexical e quais componentes informacionais são essenciais a esse processo. No que tange a pesquisa sobre léxico e morfologia, há alguns termos fundamentais utilizados na literatura, sobre os quais Taft (2001) discute: acesso lexical; processamento lexical; e o que pode ser considerado pré-, pós- ou sub-lexical. É necessário esclarecer a que se refere o primeiro, para que se possa explicar os demais.

De acordo com Taft (2001), o termo “acesso lexical” surgiu para se referir aos estudos que tratam da recuperação da informação lexical de uma palavra, estando as informações dessa natureza armazenadas em um léxico mental. A partir de seu surgimento, segundo o autor, o termo passou a ser usado amplamente para designar as investigações com tal temática, mas a depender do tipo de investigação, a conceituação do termo poderia se alterar. Este potencial desencontro pode ser exemplificado com dois estudos sobre o tema, um de Garcia *et al.* (2012) e um de Zauner *et al.* (2014). Ao adotar o modelo da Morfologia Distribuída para tratar dos processos envolvidos na computação de palavras derivadas, Garcia *et al.* (2012) determinam como “acesso lexical” o momento em que o sentido recuperado da enciclopédia (i.e., conhecimento de mundo) de uma palavra é pareado com uma forma derivada computacionalmente da concatenação entre uma raiz e um morfema categorizador; a partir deste ponto, demais camadas morfológicas que possam ser acrescentadas à palavra são associadas a processos sintáticos (ex. famíli-a -> família-r / familiar-izar / familiariza-ção). Já Zauner *et al.* (2014) definem acesso lexical apenas em termos formais, enquanto acesso ao código ortográfico/fonológico da palavra, sem menção à recuperação de significado, que na concepção mencionada anteriormente faz parte do acesso. É justamente este tipo de desencontro que leva Taft (2001) a sugerir o uso do termo “processamento lexical” para, de modo geral, referir-se aos estudos sobre o tema. Ademais, tal desencontro poderia levar Zauner *et al.* (2014) a chamar de pós-lexical aquilo que para Garcia *et al.* (2012) é, na realidade, o momento de acesso. E, na concepção de Garcia *et al.*, considerar-se-ia o que Zauner *et al.* chamam de acesso como, na verdade, um estágio pré-lexical.

Não adotaremos ou defenderemos aqui uma única definição de acesso lexical. A sugestão é que, ao ler-se um estudo sobre o tema, o leitor se atente no texto a como seus autores definem acesso lexical ou, se não definem explicitamente, qual é o embasamento teórico do estudo para evitar possíveis confusões conceituais.

## 2. MODELOS DE PROCESSAMENTO LEXICAL

Na seção anterior, foi explicado o conceito de processamento lexical e apontado o sentido de processamento morfológico. Este último também pode ser chamado de *decomposicional*, e se opõe à noção de *não-decomposicional*, a qual prevê que mesmo as palavras de morfologia complexa estão armazenadas em sua forma inteira na nossa memória, e seu processamento se dá sem que haja



decomposição em morfemas para recuperação de seu significado. Dois exemplos de modelos não-decomposicionais são os modelos conexionistas de Bybee (1995) e de Baayen *et al.* (2011). Tais modelos não negam a existência da morfologia na representação mental, mas para ambos há uma relação semântica que é formada com base em fatores diversos que levam ao surgimento do conhecimento morfológico. E tais palavras, ainda que se reconheça sua morfologia, não possuem uma representação segmentada na memória. Por exemplo, saber-se-ia da relação entre “pensei”, “pensou” e “pensado”, mas o léxico mental não teria uma raiz “pens-“ e afixos “-ei”, “-ou” e “-(a)do” cujas composições resultariam no significado dos exemplos dados.

No entanto, estes modelos não dão conta de explicar os resultados de experimentos com *priming* encoberto (*e.g.*, RASTLE; DAVIS; NEW, 2004; MORRIS; STOCKALL, 2012). De modo geral, o paradigma de *priming* se refere à exibição de um estímulo chamado *prime* anterior à exibição do estímulo alvo, no intuito de provocar a pré-ativação de alguma informação. Já o *priming* encoberto se trata de um *prime* que não é percebido conscientemente e é associado à ativação apenas de estágios iniciais do reconhecimento de palavras. Sua facilitação ocorre de forma mais significativa quando há uma relação morfo-ortográfica entre *prime* e alvo. Assim, os estudos com o paradigma de *priming* encoberto mostram a segmentação com base em informação morfo-ortográfica que não envolve informações semânticas, que são preconizadas nos modelos conexionistas citados.

Tais resultados dialogam com outros modelos de processamento. Embora exista o modelo segundo o qual nunca há essa decomposição, sendo o processamento sempre pela forma inteira sem análise da estrutura interna das palavras (modelo não-decomposicional), há os modelos decomposicionais. São os mais conhecidos: decomposição precoce automática, decomposição tardia ou supraléxica e dupla rota.

O modelo decomposicional inicial prevê que ocorra sempre decomposição completa da palavra de morfologia complexa já no início do processamento (TAFT; FORSTER, 1980; TAFT, 2004; MORRIS; STOCKALL; MARANTZ, 2006). O modelo decomposicional tardio trata da existência de segmentação da palavra, mas apenas após que seu processamento já tenha ocorrido pela forma inteira (GIRAUDO; GRAINER, 2000). Os modelos de dupla rota consideram tanto o processamento decomposicional quanto o não-decomposicional. No entanto, os dois modelos mais influentes – Pinker (1991) e Schreuder & Baayen (1995) - centralizam fatores distintos na escolha

por uma outra via. Para o modelo de dupla rota de Pinker (1991), a palavra ter uma morfologia regular (ex.: “comprado”) a leva a ser computada via um sistema de regras e processada decomposicionalmente, enquanto palavras irregulares são armazenadas em forma inteira na memória (ex.: “visto”). Já para Scheuder e Baayen (1995), mesmo palavras regulares podem ser armazenadas em forma inteira, caso sua frequência de ocorrência na língua seja alta.

### **3. NEUROCIÊNCIA DA LINGUAGEM E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO**

Há duas áreas que investigam o processamento lexical: a psicolinguística e a neurociência da linguagem. Ambas compartilham objetos de estudos e seus dados podem ter caráter complementar. Os paradigmas experimentais que são utilizados na neurociência da linguagem se originaram (como priming, por exemplo), na grande maioria, na psicolinguística. Neste trabalho, relatamos de que forma os dados neurofisiológicos coletados nos estudos com tais paradigmas têm sido interpretados.

Através de exames neurofisiológicos, a neurociência da linguagem consegue estudar as distribuições temporal e espacial das etapas do processamento. Isso é possível graças a testes que registram a atividade elétrica, eletromagnética e o fluxo sanguíneo no cérebro, que se direciona a regiões do córtex ativadas para o processamento. Serão apresentadas abaixo as principais técnicas da neurociência – eletroencefalograma (EEG), magnetoencefalograma (MEG) e ressonância magnética funcional (RMF) – e como elas contribuem para os estudos de processamento lexical.

#### **EEG - ELETROENCEFALOGRAMA**

O EEG é uma técnica que mede a atividade dos neurônios com base em impulsos elétricos. Rodden e Stemmer (2008) explicam que a atividade cortical é observada através da emissão de sinais elétricos mínimos no córtex, que são gerados durante e após a atividade sináptica das populações neuronais. É a soma destes sinais que o EEG capta e registra. Para registrar a atividade cortical, são colocados eletrodos no escalpo do indivíduo. Estes conduzem os sinais elétricos para que eles possam ser registrados por um amplificador que filtra e aumenta os sinais para que esses possam ser digitalizados e processados por *softwares*.

Contudo, o cérebro está em atividade a todo momento. Então, como fazer para investigar processos específicos? Os autores explicam que, para se certificar de que a atividade captada se refere à atividade de interesse do

experimento, utiliza-se a técnica de extração de potenciais relacionados ao evento, ou ERP (*i.e.*, *event-related potentials*). Os ERP são *time locked* à estimulação. Isto é, no registro dos sinais, uma marcação digital chamada *trigger* indica o início da exibição do estímulo, que é enviado para o amplificador do EEG pelo computador responsável pela apresentação dos estímulos, e fica gravado junto ao sinal de EEG. É possível, então, analisar os segmentos de EEG relativos a cada evento dentro do experimento, e os sinais que geram os ERP são extraídos em cada eletrodo colocado no escalpo. Como os efeitos experimentais observáveis nesses sinais são muito pequenos, é necessário utilizar um alto número de estímulos para que seja calculada sua média, a qual indicará o registro de atividade cortical a ser analisada em relação a determinada condição experimental.

O EEG tem uma grande vantagem e uma grande limitação. A vantagem está relacionada à sua alta precisão temporal, em milissegundos, permitindo analisar em detalhes os processos cognitivos envolvidos no processamento. Mas há uma desvantagem: a natureza e arranjo dos tecidos neuronais do córtex e o escalpo distorcem a passagem da eletricidade, de forma que se capta a exatidão temporal e grau de atividade do córtex, mas não com precisão espacial da fonte, ou seja, o local exato onde a atividade ocorre. Há também uma outra vantagem de ordem mais pragmática: o EEG é consideravelmente mais barato do que outras tecnologias e demanda estrutura de laboratório mais simples, fazendo com que ele seja mais acessível.

Quanto aos estudos de linguagem, a metodologia de ERP permitiu que se consolidassem algumas relações entre certas assinaturas neurofisiológicas e o processo cognitivo elicitado via experimento, as quais chamamos de componentes. Esses componentes são potenciais evocados que ocorrem em determinadas circunstâncias durante o processamento. Apresentar-se-ão aqueles que são utilizados nos estudos de processamento lexical morfológico: o N250, o N400 e o MMN (*mismatch negativity*, negatividade de incompatibilidade)<sup>3</sup>.

O MMN é um componente pré-atencional que pode ocorrer mesmo quando o indivíduo está com sua atenção voltada para outro evento, enquanto os estímulos estão sendo apresentados. Esse componente é eliciado em um paradigma experimental bem controlado conhecido como *oddball*, no qual o participante é exposto, por exemplo, a uma série de estímulos que

---

<sup>3</sup> Há outros componentes linguísticos que estão relacionados à morfologia, mas que surgem em estudos morfossintáticos: o LAN (*left anterior negativity*, negatividade anterior esquerda) e o ELAN (*early left anterior negativity*, negatividade anterior esquerda precoce).

possuem um padrão. Quando há um estímulo desviante (isto é, um estímulo que desvia desse padrão), ocorre uma onda com pico de amplitude negativa. O MMN pode ser usado para investigar processamento linguístico. Embora se suponha que o MMN reflita um processo bastante automático de comparar traços sensoriais de estímulos apresentados com o apresentado anteriormente, esse processo pode ser influenciado pela familiaridade de informações (fonológicas, ortográficas, morfológicas, entre outras) representadas na memória de longo prazo. Pulvmuller e Shtyrov (2006), por exemplo, sugerem que o MMN pode indexar: *status* lexical, que se refere a um estímulo ser ou não uma palavra; gramaticalidade em pequenos sintagmas, especificamente de concordância (como, por exemplo, *we come* vs. *we comes\**, “nós vimos” vs. “nós vem\*”); e processos morfológicos, como a distinção entre derivação e flexão.

O MMN apenas ocorre após o estímulo auditivo chegar no ponto em que se distingue do padrão. Por exemplo: para eliminar um possível efeito de diferença de sinais acústicos, Pulvmuller e Shtyrov (2003) gravaram uma pessoa falando o sintagma “*we come*”, que é o estímulo padrão, e a mesma pessoa falando “*we comes\**”, de cujo sintagma extraiu-se apenas o som do último segmento, o “-s”, que seria adicionado ao estímulo padrão gravado. Assim, a diferença no sinal físico entre o estímulo padrão e o desviante se daria somente no ponto de distinção, que é a presença sonora da desinência. É após sua reprodução que o MMN ocorre. O estudo de Pulvmuller e Shtyrov exemplifica, portanto, como o MMN pode indexar gramaticalidade, e mostra que alguns aspectos do processamento gramatical ocorrem de forma inicial e inconsciente.

Uma ressalva é necessária com relação ao MMN. Como o componente decorre da repetição de estímulos padrão, interrompidas por desviantes com características fonológicas próximas, isso limita o teste ao uso de poucos estímulos que precisam ser muito rigidamente controlados em relação a suas características sensoriais. Dessa forma, não é possível realizar generalizações a partir de um único teste de MMN, já que existe a possibilidade de os resultados dele serem restritos ao pequeno grupo de estímulos utilizados.

## MEG – MAGNETOENCEFALOGRAMA

Enquanto o EEG mede os sinais elétricos do cérebro, o MEG registra a atividade cortical através do campo magnético que o córtex gera durante a comunicação dos neurônios, sendo os campos magnéticos gerados a partir da atividade elétrica. Assim como no EEG, é possível fazer com que o registro

do campo magnético seja *time locked* ao início da estimulação, para que se registre a atividade relacionada ao teste, que no caso do MEG é chamada de ERF (*event related fields*, campos relacionados a evento), como explicado por Dikker *et al.* (2019).

O MEG também possui vantagens e desvantagens. Garcia (2013) explicita que ele possui alta precisão temporal, da mesma forma que o EEG; mas ao contrário deste último, ele também possui precisão espacial, pois o escalpo e camadas mais externas corticais não distorcem o campo magnético, o que possibilita que a análise estatística aponte as fontes. Em contrapartida, o tecido orgânico neurológico nas camadas mais internas gera distorção no campo magnético; logo, atividades de fontes profundas do cérebro não são detectadas.

Da mesma forma que o EEG, há componentes do MEG que são associados a processos linguísticos. Dentre os componentes observados em estudos de processamento lexical, encontram-se o M100, M170, M250 e M350. A letra “M” se refere ao tipo de dado neurofisiológico, que, neste caso, é magnético, enquanto o número é o ponto no curso temporal aproximado, em milissegundos, em que o pico da onda ocorre (*e.g.*, o pico do M350 ocorre aproximadamente aos 350 ms após apresentação do estímulo). Todos os picos dos componentes mencionados possuem amplitude negativa.

O primeiro, M100, se refere ao processamento visual pré-lexical de fonte e luminância do estímulo visual. O M170 foi atribuído inicialmente ao que foi mais recentemente associado ao M100. No entanto, em um trabalho de Zweig e Pylkkanen (2009), as autoras demonstraram que o componente é sensível a se um estímulo pode ser exaustivamente segmentado em constituintes (como no exemplo *print-er* – impressora) e, por isso, indexa segmentação inicial de morfemas com base em forma, para palavras de morfologia complexa visualmente apresentadas. Com relação ao terceiro, o M250, não há consenso quanto ao que ele representa no curso temporal do processamento, contudo um estudo de Pylkkanen *et al.* (2002) mostra que o componente parece ser sensível a probabilidade fonotática (por exemplo em inglês, a sequência de fones [bɛl] é mais provável que a sequência [dɪʃ]). Por fim, o M350 representa um ponto do processamento lexical em que há ativação de possíveis candidatos (*i.e.*, palavras que possuem semelhança com o estímulo, como a palavra *teacher*/professor ativaria também *tea*/chá no início da exibição da primeira) e que competem no processamento de reconhecimento de uma palavra ouvida (PYLKKANEN *et al.*, 2002). Contudo, no caso de palavras exibidas visualmente e de morfologia complexa, o M350 pode indexar também a etapa de competição de



candidatos, quando várias palavras candidatas ativadas no léxico mental concorrem pela melhor compatibilidade com o estímulo exibido (PYLKKANEN *et al.*, 2004). De todo modo, o M350 é um componente de interesse para estudos de processamento e acesso lexical.

#### *fMRI*– FUNCTIONAL MAGNETIC RESONANCE IMAGING/RMF - RESSONÂNCIA MAGNÉTICA FUNCIONAL

O RMF é um tipo de exame que registra a atividade hemodinâmica do cérebro: quando uma região do cérebro realiza uma atividade, logo em seguida, há fluxo de sangue oxigenado para reestabelecer o metabolismo da população neuronal em direção a esta região (HASSON; SMALL, 2008). Assim como no MEG, ocorrem várias estimulações para que uma análise estatística determine quais regiões corticais receberam o fluxo sanguíneo durante as estimulações. A metodologia que usa comparação de níveis de oxigênio no sangue relativos a condições experimentais contrastadas se chama BOLD (*blood-oxygen-level dependent*, ou dependência de nível de oxigênio no sangue), e é o campo magnético gerado pela ressonância que permite captar as diferenças sutis em níveis de oxigenação durante um experimento. Apesar de ser altamente preciso no quesito espacial, ou seja, na precisão da localização, o fluxo sanguíneo atinge a região cortical ativada após a atividade ter sido realizada, com um atraso de segundos. Por isso, o RMF não tem precisão temporal acurada, especialmente ao levar-se em conta que os processos cognitivos ocorrem em milissegundos (HASSON; SMALL, 2008). Ainda assim, especificação metodológicas auxiliam a RMF a prover dados sobre processos linguísticos. Alguns estudos sobre processamento morfológico que utilizaram a RMF serão abordados na próxima sessão.

## **4. INVESTIGAÇÕES DE PROCESSAMENTO MORFOLÓGICO: EEG, MEG E RMF**

### EEG

Há estudos de EEG que embasam ambos os modelos decomposicional precoce automático quanto de dupla rota. Evidências a favor do modelo de decomposição precoce automática são encontradas em Smolka et al. (2007), França et al. (2008), Lavric, Rastle e Clapp (2010), Morris e Stockall (2012) e Coch, Bares e Landers (2012). Já estudos que evidenciam o modelo de dupla rota, alguns destes são: Münte et al. (1999), Leminen, Leminen e Krause (2010), Leminen et al. (2013) e MacGregor e Shtyrov (2013). Abaixo,



apresentam-se alguns estudos significativos da área em mais detalhes e mostra-se como a manipulação das respostas neurofisiológicas no EEG é utilizada para estudar o processamento morfológico.

Em um estudo que utilizou palavras flexionadas e derivadas em finlandês, com falantes nativos, Leminen *et al.* (2013) se propuseram a evidenciar a diferença de processamento entre estes dois tipos de processos morfológicos. Para fazer isso, utilizaram as palavras base com duração e propriedades acústicas similares que seriam, então, acrescidas do afixo “-ja”, que, a depender da raiz à qual se concatena, pode ser um sufixo nominalizador ou uma desinência de número. Assim, dentro da sequência de estímulos que caracteriza o paradigma de MMN, as palavras (ex.: *laulu*, “canção”) figuravam ora como padrão (eram repetidas várias vezes na sequência), ora como “desviante” (interrompiam a sequência de repetições pelo acréscimo do afixo, “-ja”, tornando-se, por exemplo, *lauluja*, “canções”). Assim, quaisquer diferenças observadas no processamento das flexões e derivações não poderiam ser associadas à diferença acústica do afixo.

Para observar efeitos de frequência – e o que eles podem sugerir acerca da forma como se processa flexão e derivação – as palavras foram controladas quanto a esta variável. Foram utilizadas palavras derivadas divididas em alta/baixa frequência, e o mesmo para palavras flexionadas. Por fim, para distinguir os efeitos que se objetiva investigar do efeito de *status* de lexicalidade, que o MMN também indexa, os autores usaram pseudopalavras derivadas e flexionadas (ou seja, compostas de uma pseudoraiz com sufixo existente, como por exemplo “*raulu-ja*”).

O efeito obtido demonstrou que havia uma diferença nítida de processamento dos processos morfológicos estudados. Enquanto a palavra derivada de alta frequência possuía pico de MMN maior que a de baixa frequência, os picos relativos às palavras flexionadas de alta e baixa frequência não se distinguiram significativamente. Ademais, no que tange a comparação entre palavras e pseudopalavras, ressalta-se que a palavra derivada de alta frequência obteve pico de negatividade maior que sua pseudopalavra derivada correlata (em termos de semelhança fonológica). Um padrão oposto foi observado no caso das pseudopalavras flexionadas, que tiveram pico de negatividade maior que as palavras flexionadas, o que sugere a natureza lexicalizada da palavra derivada de alta frequência (ou seja, ela seria armazenada na forma inteira e não derivada no seu processamento lexical).

Outro fato que se observou foi que tanto as palavras flexionadas quanto as derivadas de baixa frequência tiveram picos de MMN pequenos quando

comparados com as palavras derivadas de alta frequência. Segundo os autores, isso confirmaria a ideia de que palavras derivadas de alta frequência sejam processadas pela forma inteira, pois a alta amplitude negativa de seu MMN indica forte atividade cortical, indicando uma conexão rápida e forte dos neurônios utilizados no processamento, o que, por sua vez, favoreceria o processamento de forma inteira, o que também foi apontado pela palavra derivada de alta frequência ter maior pico que sua contraparte com similaridade fonológica. Em contrapartida, a amplitude relativamente menor de palavras derivadas de baixa frequência seria um indicativo de decomposição da palavra em morfemas. E com relação às flexões, que obtiveram amplitude relativamente menor nas condições de baixa e alta frequência comparadas à derivada de alta frequência, os autores citam o fato de que existe um número muito alto de flexões em comparação ao número de derivações de uma raiz para justificar o argumento de que a decomposição é o meio mais eficiente de processar palavras flexionadas. De outra forma, o armazenamento de formas inteiras de muitas flexões de raízes seria custoso à memória, o que também favorece a sugestão de que a baixa amplitude do MMN indica a segmentação de palavras de morfologia complexa, pois a ativação de morfemas seria menos custosa em termos de gastos de memória com armazenagem de muitas palavras flexionadas, cujas conexões neuronais seriam mais fracas. Contudo, dada as limitações de estudos de MMN, reforçamos que mais evidências seriam necessárias para tal sugestão, ainda que esta consideração dos autores indique a ocorrência de processamento decomposicional e seja favorável ao modelo decomposicional de dupla rota.

Um exemplo no português é o estudo de França *et al.* (2008). Os autores investigaram, através de medidas de latência (duração do pico) e amplitude do N400, a diferença de processamento de dois grupos de palavras, divididas em: grupo fonológico (GF) e grupo morfológico (GM). O objetivo do experimento foi investigar se o processamento do alvo no par relacionado morfológicamente se distinguia do alvo no par relacionado fonologicamente, para evidenciar o modelo computacional da Morfologia Distribuída. Os estímulos eram precedidos por um *prime* que, no caso do GF, possuía relação fonológica com o estímulo-alvo (ex.: barata-BATATA) e, no caso do GM, possuía relação morfológica (ex.: globo-GLOBALIZAÇÃO). Os grupos eram internamente divididos conforme a quantidade de camadas. O GF era dividido em três conforme o número de camadas fonológicas (5-6, 7-8 e 9-10), como, por exemplo, a palavra “barata”, do subgrupo F5-6 (“F” por ser do grupo “fonológico”), cujo *prime* foi a palavra “batata”. O GM se

organizava de acordo com o número de camadas morfológicas, indo de 2 a 4 camadas; por exemplo, há o alvo “pureza”, que compartilhou o primeiro morfema categorizador de seu *prime* (“puro”, com o morfema adjetivizador), acrescido de mais uma camada morfológica, a do morfema nominalizador.

Para eliminar a possibilidade de um *priming* por semelhança apenas ortográfica, o paradigma experimental foi de *priming* transmodal: um *prime* auditivo com estímulos-alvo exibidos visualmente. No caso do GF, o *prime* possuía primeiras sílabas iguais às do alvo. Quanto ao GM, o *prime* compartilhava a primeira camada morfológica com o alvo, tendo o alvo mais camadas morfológicas que o *prime*.

As latências e amplitudes mostraram que a diferença no número de camadas só impactava o processamento do GF e não o do GM, o que demonstra a distinção de processamento baseado em fonologia do baseado em morfologia, de forma também a indicar a existência de representação mental morfológica nos moldes da Morfologia Distribuída, já que esta corrente prevê que o acesso lexical se dá na concatenação entre raiz e primeiro morfema categorizador. No caso do GF, o número maior de camadas implicava em latências maiores e amplitude maior para as latências mais curtas. Já o número de camadas do GM não impactou as latências nem as amplitudes, que se mantiveram em nível parecido aos dos GF de uma e duas camadas fonológicas. Isto indica que, quando o *prime* e o alvo compartilham a mesma raiz, há facilitação de acesso à palavra pela sua pré-ativação, independentemente da carga fonológica no processamento que é acarretada pelo maior número de camadas morfológicas no estímulo-alvo, pois este se aproveita do acesso lexical da raiz compartilhada que já havia sido ativada pelo *prime*. Portanto, concluem os autores, esses dados evidenciarão o modelo da Morfologia Distribuída. Também pode ser considerado que, em termos de modelo de processamento, esses resultados trazem argumentos a favor de que há decomposição no processamento de palavras.

É possível observar, tanto no estudo de Leminen *et al.* (2013) quanto no de França *et al.* (2008), como a manipulação de variáveis e o impacto na amplitude das ondas do EEG informaram acerca da hipótese investigada. A semelhança ou diferença na amplitude das ondas entre as condições controladas nos respectivos estudos foram usadas para que se testassem as hipóteses e fossem realizadas inferências sobre vias de processamento lexical e organização do léxico mental. Leminen *et al.* (2013) e França *et al.* (2008), exemplos de estudos detalhados, apresentam resultados conflitantes, por um lado, já que o primeiro evidencia um modelo de dupla rota e o segundo de

decomposição automática, mas o que se nota é que ambos apontam para a existência de processamento a nível morfológico.

A seguir, aborda-se uma outra técnica de investigação neurocientífica.

## MEG

Os estudos de MEG, assim como de EEG, parecem divergir sobre qual modelo de processamento morfológico representa os processos cognitivos envolvidos no reconhecimento de palavras de morfologia complexa. Ao lado do modelo de decomposição precoce, estão os estudos de Pylkkanen *et al.* (2004), Stockall e Marantz (2006), Zweig e Pylkkanen (2009), Stockall *et al.* (2019) e Pylkkanen *et al.* (2020). Evidências a favor de modelos de dupla rota são encontradas em Whiting, Marslen-Wilson e Shtyrov (2013) e Bakker *et al.* (2013).

Assim como na seção anterior, apresentam-se alguns estudos em mais detalhe para que se observe como os experimentos são utilizados nas investigações sobre morfologia complexa.

Pylkkanen *et al.* (2004) investigaram a relação de duas condições com o processamento de itens lexicais de morfologia complexa: tamanho da família morfológica e frequência cumulativa da raiz. Conforme explicado pelos autores, o primeiro conceito se refere a quantas palavras derivadas uma raiz possui, enquanto o segundo é a frequência de uma raiz, obtida a partir da ocorrência tanto dela sem afixos quanto de suas formas derivadas e compostas. Destaca-se aqui que não há um parâmetro claro para o que cada investigação considera critério para incluir na família morfológica. Menciona-se o exemplo de Jong *et al.* (2000) que inclui todas as formas flexionadas para verificar o tamanho de uma família morfológica também, ao contrário do que é feito por Pylkkänen *et al.* (2004).

Os estímulos, retirados de um estudo de Baayen *et al.* (1997 *apud* Pylkkanen *et al.*, 2004), foram distribuídos em quatro condições: alta/baixa frequência cumulativa da raiz e grande/pequena família morfológica. O teste foi feito na modalidade de leitura, com teste de decisão lexical, e buscou observar se as condições morfológicas citadas afetam o processamento de palavras derivadas, o que demonstraria que o cérebro processa informações de natureza morfológica e, deste modo, evidenciar-se-ia o modelo decomposicional. A expectativa era de que a alta frequência da família morfológica afetasse o componente M350, refletindo uma facilitação no momento da ativação de candidatos para seleção no momento de acesso lexical. Tal facilitação se observaria por uma aceleração do M350. Já no caso da variável tamanho da família, se o M350 de fato indexasse estágios iniciais

do processamento lexical, este componente não deveria ser afetado pelo tamanho da família morfológica do estímulo, baseando-se na proposta de Schreuder e Baayen (1997) de que tal variável apenas afeta estágios tardios do processamento lexical.

Mas o que ocorreu com o M350 foi o oposto do esperado pelos autores – como declarado pelos próprios – e isto resultou em evidência favorável ao modelo que buscavam apoiar. Pylkkanen *et al.* (2004) explicam que estudos anteriores apontam que o M350 indexa ativação de candidatos, conforme já explicado, e não a competição entre eles (que indexaria um momento posterior no processamento lexical), como mostrado em Pylkkanen *et al.* (2002). O que ocorreu no experimento foi que o M350 das famílias com maior frequência exibiu maior latência, demonstrando inibição ao invés de facilitação. Contudo, os testes comportamentais com os mesmos estímulos usados por Baayen *et al.* (1997 *apud* Pylkkanen *et al.* 2004) não apresentaram custo de processamento adicional, já que não obtiveram tempos de resposta maiores para este tipo de estímulo. Os autores argumentaram que a explicação é que os estímulos de alta frequência da família eram segmentados mais cedo, então o M350 indexou já a etapa de *competição* entre candidatos em vez de ativação; ou seja, a facilitação da frequência alta se deu por uma antecipação da fase de competição, e não por uma redução da latência da onda. Desta forma, os autores concluíram que os resultados favoreceram o modelo decomposicional.

Por fim, as palavras com família grande aceleraram o M350, conforme esperado pelos autores, demonstrando que esta variável morfológica facilita o processamento lexical. Pylkkanen *et al.* (2004) afirmam que isso explica os resultados mais rápidos dos estímulos com essa condição no teste comportamental. Isso se contrapõe à proposta de Schreuder e Bayen (1997 *apud* Pylkkanen *et al.* 2004), que argumentaram que o tamanho da família afeta apenas processos pós-lexicais. Pylkkanen *et al.* (2004) não dão uma explicação para este efeito, indicando que mais experimentos seriam necessários para compreender a natureza da facilitação. Observe-se que, neste estudo, além da análise das latências e amplitudes das ondas, a janela temporal em que os picos de ondas ocorreram também foi levada em consideração na testagem das hipóteses e aferições sobre o processamento morfológico. Por fim, segundo os autores, seu estudo dialoga com o modelo de decomposição precoce automática.

Stockall *et al.* (2019) revisitaram o debate sobre processamento morfológico de palavras prefixadas. Os autores apontam que trabalho recente sobre processamento de palavras sufixadas visualmente exibidas mostra como



ocorre todo o processo, desde a decomposição baseada na forma até os estágios pós decomposição, através do uso de MEG. Para investigar se há diferença de processamento entre as palavras prefixadas e sufixadas, os autores buscaram observar se há diferenças na decomposição inicial e nos estágios pós-decomposição.

Os autores citam quatro estágios no processamento lexical: (i) decomposição inicial da palavra em morfemas; (ii) *lexeme lookup*; (iii) licenciamento gramatical da combinação afixo+raiz baseado na subcategorização e (iv) avaliação de boa formação semântica das combinações. A primeira etapa se refere à segmentação em estágio inicial, com base na forma ortográfica/fonológica da palavra. A segunda, *lexeme lookup*, consiste na recuperação dos constituintes e seus traços do léxico mental. A terceira, de licenciamento gramatical, verifica se os elementos podem ser combinados com base em suas propriedades subcategoriais. A última diz respeito à combinação dos constituintes, avaliação de sua boa formação semântica e computação da representação lexical da palavra inteira.

Os resultados apontaram um comportamento majoritariamente similar do processamento de palavras prefixadas ao de palavras sufixadas, estando a diferença no primeiro estágio. Durante a decomposição, foi observado que há uma lateralização para o hemisfério direito, o que pode ser explicado pelo fato de que as informações visuais obtidas pelo olho esquerdo são predominantemente processadas no lobo occipital direito; ainda, este estágio teve um atraso de 50 ms em comparação com a decomposição de palavras sufixadas. Com relação ao estágio de *lexeme look up*, foi encontrado um efeito relativo à frequência da raiz da palavra, mas não à da forma inteira, entre 225-305 ms, no córtex temporal inferior esquerdo. Segundo os autores, isso é consistente com modelos de extração de afixos que defendem que raízes e afixos são armazenados no léxico separadamente. Sobre os efeitos de recomposição, no estágio de licenciamento baseado em categoria, foi encontrada uma resposta sensível a desencontro entre a categoria gramatical requerida pelo afixo e a categoria da raiz na mesma janela temporal e na mesma região que ocorrem no processamento de sufixação (200-300 ms e lobo temporal posterior esquerdo, respectivamente). Por fim, também foi encontrada atividade na região orbital frontal (OF) no hemisfério esquerdo na janela entre 300-500 ms, relacionada ao estágio de avaliação de boa formação da composição da palavra. Tal atividade foi evocada nas palavras derivadas cujas restrições semânticas da raiz e do prefixo não eram compatíveis. Assim, a resposta no OF poderia estar associada à



agramaticalidade. Os autores explicam que, no caso do último estágio, a resposta encontrada foi mais variável e menos estatisticamente robusta que no estudo com palavras sufixadas com o qual comparam seu experimento, de Neophytou *et al.* (2018 *apud* Stockall *et al.*, 2019); contudo, os autores afirmam que isso pode não estar relacionado a uma distinção entre prefixos e sufixos, mas com o fato de que os prefixos utilizados no experimento “*un-*” e “*out-*” são homófonos a outros morfemas da língua, o que levanta a possibilidade de uma análise alternativa destes.

Em um experimento como o de MEG, que permite tanto uma análise temporal quanto espacial precisas, os autores puderam definir regiões de interesse e a ativação ao longo do curso temporal do processamento para investigar os estágios envolvidos no processamento morfológico. O estudo de Stockall *et al.* (2019), em particular, mostra como uma técnica como o MEG, que permite análise de processos cognitivos ao longo do curso temporal em regiões específicas, pode ser informativo sobre estudos de processamento linguístico, os quais buscam determinar estágios envolvidos no processamento. Ambos os estudos detalhados embasam o modelo de decomposição automática precoce. No entanto, não se pode deixar de considerar evidências em outros estudos referenciados no início desta subseção acerca de modelos de dupla rota.

## RMF

Evidências a favor de modelo de decomposição precoce automática, no caso da RMF, podem ser encontradas em Lehtonen *et al.* (2006) e Gold e Rastle (2007), enquanto alguns estudos que evidenciam modelos de dupla rota são os de Vannest, Polk e Lewis (2005) e Levy *et al.* (2009).

Lehtonen *et al.* (2006) se propuseram a investigar o processamento morfológico de palavras flexionadas do finlandês na modalidade escrita através de um estudo com *f*MRI. O objetivo era observar os dois estágios que se postulam ocorrer neste processamento: a decomposição das palavras em morfemas e a posterior integração de significado dos morfemas no nível semântico-sintático. Junto à ressonância, também foi realizado teste de decisão lexical. Para poder obter evidências de localização anatômica dos processos, as imagens foram contrastadas com as registradas após a exibição de palavras monomorfêmicas (ou seja, que não são passíveis de decomposição morfológica).

Os autores concluíram que os resultados comportamentais mostraram efeitos de caráter morfológico, já que palavras flexionadas obtinham tempos de resposta da tarefa mais lentos que palavras monomorfêmicas; o que os

autores atribuíram a um custo cognitivo (*i.e.*, maior esforço ou tempo necessário devido à maior complexidade das operações ou devido à baixa propensão de ativar – ex. para palavras infrequentes – na realização de um processo cognitivo) adicional para o processamento decomposicional. No que se refere às regiões de processamento, só foi possível indicar uma diferença de ativação mais forte relativa ao processamento das palavras flexionadas no giro frontal inferior esquerdo, mais especificamente na BA47 que, de acordo com os autores, é associada a processamento semântico controlado, e no sulco temporal superior posterior, possivelmente refletindo maior complexidade no processamento morfofonológico; ambos foram relacionados ao segundo estágio que os autores buscavam investigar. Os autores concluem, então, que as evidências com relação ao estágio de decomposição da palavra foram menos conclusivas.

Nota-se que o RMF, por ser uma técnica sem precisão temporal, contrasta regiões do córtex quanto a seus níveis de ativação após exibição de estímulos variados quanto a suas condições. Deste modo, experimentos com RMF possibilitam a discussão tanto sobre modelos de processamento quanto sobre suas fontes corticais.

## **5. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS DE PROCESSAMENTO MORFOLÓGICO: APONTAMENTOS E LACUNAS**

Ao longo das últimas seções, explicitamos os principais conceitos relacionados ao estudo de processamento morfológico, assim como a relação deste fenômeno à neurociência da linguagem. Foram explicados quais são os principais tipos de técnicas neurofisiológicas (EEG, MEG e *f*MRI), suas respectivas vantagens e foram relatados estudos de processamento de morfologia que utilizaram as respectivas técnicas.

O intuito é que este trabalho seja elucidativo para os interessados em conhecer e pesquisar acerca de processamento lexical e morfológico. Muitas questões estão envolvidas neste processo, diversas variáveis são controladas para observar o impacto destas no processamento e os estudos demonstraram como cada desenho experimental pode influir nos resultados e conclusões obtidos.

Ainda que não falem evidências de que o cérebro é capaz de realizar segmentação das palavras de morfologia complexa, as evidências dos estudos por vezes se desencontram. O estudo de Pylkkänen *et al.* (2004), por exemplo, não pressupõe a existência de representação de forma inteira de palavras derivadas e compostas, e não houve diferenciação de palavras de baixa e alta

frequência em seu estudo para constatação de que haja segmentação morfológica. Da mesma forma, não se pressupõe a possibilidade de não-segmentação no estudo de Stockall *et al.* (2019) ou no de França *et al.* (2008). Por outro lado, há os estudos de Leminen *et al.* (2013) e Fiorentino e Poeppel (2007) que assumem a possibilidade de processamento através da forma inteira em palavras derivadas e compostas. No primeiro estudo, aponta-se para condições de frequência e categoria da palavra como definidoras da via de processamento, enquanto no segundo se sugere que a segmentação sempre ocorre, podendo haver representação da palavra inteira, o que os autores afirmam ser compatível com o modelo de corrida de Schreuder e Baayen(1995).

Esse aparente desencontro exemplifica o quanto ainda há para ser estudado sobre a forma processamos palavras de morfologia complexa. O campo ainda é fértil para investigações sobre qual modelo prediz da melhor maneira os estágios do processamento lexical em diferentes línguas e condições.

Considere-se o português. Apesar de haver estudos sobre processamento lexical morfológico nesta língua, eles ainda são em número menor quando comparamos com a quantidade de estudos em inglês e finlandês, por exemplo. As diferenças de morfologia entre as línguas justificam que mais trabalhos devam ser conduzidos no Brasil para caracterizar o processamento lexical nos falantes do PB. Por exemplo, a língua inglesa é considerada como tendo uma morfologia mais “pobre”, quando comparada a outras (SOTO, 2010). Em discussões sobre modelos de dupla rota, isso poderia significar que o português teria uma tendência para a segmentação por regras contrária a tais modelos? No entanto, apesar da morfologia rica, se ela é menos regular que línguas como o finlandês, por exemplo, a qual já indicou a possibilidade de processamento por dupla rota, será que então nossa língua poderia se beneficiar também da armazenagem da palavra em forma inteira?

Sobre as perguntas levantadas, há investigações sendo conduzidas principalmente por técnicas comportamentais da psicolinguística e pela neurociência. E, também no português, os resultados são contrastantes. Justino e Mota (2019), por exemplo, evidenciam modelo de dupla rota, o que indica a possibilidade de armazenagem em forma inteira de palavras de morfologia complexa, enquanto o estudo de França *et al.* (2008), já discutido, sugere que as palavras são sempre segmentadas. Uma maior exploração das questões morfológicas específicas do português, em observância das variáveis com impacto no processamento já indicadas por estudos em outras línguas, são de significativa importância para caracterizarmos a organização do léxico

mental e como ele é processado, tanto em nossa língua especificamente como na linguagem de forma geral, enquanto cognição compartilhada na espécie.

## 6. CONCLUSÃO

O presente artigo apresentou uma breve discussão sobre os modelos de processamento lexical e como estes são testados por meio de técnicas da neurociência da linguagem. Exemplificaram-se estudos e evidências favoráveis tanto ao modelo de decomposição precoce automática quanto de dupla rota, os mais influentes nos estudos da área. Por fim, aponta-se para a necessidade de mais investigações sobre como processamos morfologia sob o desafio de, mais especificamente, aumentar-se o número de investigações sobre o processamento morfológico por falantes de português brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, S. R. *Where's Morphology*. ***Linguistic Inquiry***, v. 13, n. 4 : 571-612, 1982.

ARAD, M. *Locality Constraints on the Interpretation of Roots: the Case of Hebrew Denominal Verbs*. ***Natural Language & Linguistic Theory***, v. 21, n. 4 : 737-778, 2003.

BAAYEN, R. H.; MILIN, P.; FILIPOVIC DURDJEVIC, D.; HENDRIX, P.; MARELLI, M. *An amorphous model for morphological processing in visual comprehension based on naive discriminative learning*. ***Psychological Review***, 2011.

BAKKER, I.; MACGREGOR, Lucy J.; PULVERMÜLLER, F.; SHTYROV, Y. *Past tense in the brain's time: neurophysiological evidence for dual-route processing of past-tense verbs*. ***NeuroImage***, v. 71 : 187-195, 2013.

BEYERSMANN, E.; CASTLES, A.; COLTHEART, M. *Morphological processing during visual word recognition in developing readers: evidence from masked priming*. ***Experimental Psychology***, v. 65, n. 7 : 1306-1326, 2013.

BYBEE, J. *Regular morphology and the lexicon*. ***Language and Cognitive Processes***, v. 10 : 425-455, 1995.

CHWILLA, D.J.; BROWN, C.M.; HAGOORT, P. *The N400 as a function of the level of processing*. ***Psychophysiology***, v. 32 : 274-285, 1995.

COCH, D.; BARES, J.; LANDERS, A. *ERPs and morphological processing: the N400 and semantic composition*. **Cogn Affect Behav Neurosci**, v. 13 : 355-370, 2012.

CONNOLLY, J.; PHILLIPS, N.; STEWART, S.; BRAKE, W. *Event-related potential sensitivity to acoustic and semantic properties of terminal words in sentences*. **Brain and Language**, v. 43, n. 1 : 1-18, 1992.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6. ed., Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

FIORENTINO, R.; POEPEL, D. *Compound words and structure in the lexicon*. **Language and Cognitive Processes**, v. 12 : 953-1000, 2007.

FRANÇA, A.; LEMLE, M.; GESUALDI, A.; CAGY, M.; INFANTOSI, A. *A neurofisiologia do acesso lexical: palavras em português*. **Revista Veredas**, v. 2 : 34-49, 2008.

GARCIA, D. C.; MAIA, M. A. R.; FRANÇA, A. I. *The time course of word recognition: evidence from Brazilian Portuguese*. **ReVEL**, v. 10, n. 18, 2012.

GIRAUDO, H.; GRAINGER, J. *Effects of prime word frequency and cumulative root frequency in masked morphological priming*. **Language and Cognitive Processes**, v. 15 : 421-444, 2000.

GOLD, B.; RASTLE, K. *Neural Correlates of Morphological Decomposition during Visual Word Recognition*. **Journal of Cognitive Neuroscience**, v. 19, n. 12 : 1983-1993, 2007.

HALLE, M. *Prolegomena to a Theory of Word Formation*. **Linguistic Inquiry**, v. 4, n. 1, 1973, p. 3-16.

HALLE, M.; MARANTZ, A. *Distributed Morphology and the Pieces of Inflection*. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (ed.). **The View from Building 20**. Cambridge: MIT Press, 1993, p. 111-176.

HASSON, U.; SMALL, S. *Functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI) Research of Language*. In: STEMMER, B.; WHITAKER, H. A. **Handbook of The Neuroscience of Language**. Oxford: Elsevier, 2008. cap. 8, p. 81-89.

JONG, N.; SCHREUDER, R.; BAAYEN, R. *The morphological family size effect and morphology*. **Language and Cognitive Processes**, v. 15, n. 4/5 : 329-365, 2000.



- JUSTINO, J.; MOTA, M. Processamento da morfologia flexional verbal do português brasileiro: um estudo com rastreamento ocular. **Diacrítica**, v. 33, n. 2 : 69-88, 2019.
- KUTAS, M.; HILLYARD, S. A. *Reading Senseless Sentences: Brain Potentials Reflect Semantic Incongruity*. **Science**, v. 207 : 203-207, 1979.
- KUTAS, M.; FEDERMEIER, K. D. *Thirty Years and Counting: Finding Meaning in the N400 Component of the Event-Related Brain Potential (ERP)*. **Annual Review of Psychology**, v. 62 : 621-647, agosto 2011.
- LAVRIC, A.; RASTLE, K.; CLAPP, A. *What do fully visible primes and brain potentials reveal about morphological decomposition?* **Psychophysiology**, v. 48 : 676-686, 2011.
- LEHTONEN, M.; VOROBYEV, V.; HUGDAHL, K.; TUOKKOLA, T.; LAINE, M. *Neural correlates of morphological decomposition in a morphologically rich language: an fMRI study*. **Brain and Language**, v. 98 : 182-193, 2006.
- LEMENEN, A.; LEMENEN, M.; KUJALA, T.; SHYTYROV, Y. *Neural dynamics of inflectional and derivational morphology processing in the human brain*. **Cortex**, v. 49 : 2758-2771, 2013.
- LEVY, J.; PERNET, C.; TRESERRAS, S.; BOULANOUAR, K.; AUBRY, F.; DÉMONET, J.; CELSIS, P. *Testing for the Dual-Route Cascade Reading Model in the Brain: An fMRI Effective Connectivity Account of an Efficient Reading Style*. **Plos One**, v. 4, n. 8.
- MAIA, M.; LEMLE, M.; FRANÇA, A. I. Efeito stroop e rastreamento ocular no processamento de palavras. **Ciências & Cognição**, v. 12 : 02-17, 2007.
- MARANTZ, A. *No Escape from Syntax: Don't Try Morphological Analysis in the Privacy of your own Lexicon*. **University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics: Proceedings of the 21st Annual Penn Linguistics Colloquium**, v. 4, n. 2 : 201-225, 1997.
- MARSLEN-WILSON, W.; TYLER, L. K.; WAKSLER, R.; OLDER, L. *Morphology and meaning in the English mental lexicon*. **Psychological Review**, v. 101, n. 1 : 3-33, 1994.



- MORRIS, J.; STOCKALL, L. *Early, equivalent ERP masked priming effects for regular and irregular morphology.* **Brain & Language**, v. 123 : 81-93, 2012.
- MÜNTE, T. F.; SAY, T.; CLAHSEN, H.; SCHILTZ, K.; KUTAS, M. *Decomposition of morphologically complex words in English: evidence from event-related brain potentials.* **Cognitive Brain Research**, v. 7, n. 3 : 241-253, 1999.
- PINKER, S. *Rules of language.* **Science**, v. 253, n. 5019 : 530–535, 1991.
- PULVERMULLER, F.; SHYTYROV, Y. *Language outside the focus of attention: The mismatch negativity as a tool for studying higher cognitive processes.* **Progress in Neurobiology**, v. 79 : 49-71, 2006.
- PYLKKÄNEN, L.; STRINGFELLOW, A.; MARANTZ, A. *Neuromagnetic evidence for the timing of lexical activation: an MEG component sensitive to phonotactic probability but not to neighborhood density.* **Brain and Language**, v. 81, n. 1-3 : 666-678, 2002.
- PYLKKÄNEN, L.; FEINTUCH, S.; HOPKINS, E.; MARANTZ, A. *Neural correlates of the effects of morphological family frequency and family size: an MEG study.* **Cognition**, v. 91 : 35-45, 2004.
- RASTLE, K.; DAVIS, M. H. *Morphological decomposition based on the analysis of orthography.* **Language and Cognitive Processes**, v. 23, n. 7-8 : 942-971, 2008.
- RASTLE, K.; DAVIS, M.; NEW, B. *The Broth in my Brother's Brothel: Morpho-Orthographic Segmentation in Visual Word Recognition.* **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 11, n. 6 : 394-421, 2004.
- RODDEN, F.; STEMMER, B. *A Brief Introduction to Common Neuroimaging Techniques.* In: STEMMER, B.; WHITAKER, H. A. **Handbook of The Neuroscience of Language**. Oxford: Elsevier, 2008. cap. 6, p. 57-67.
- SAVINOVA, E.; MALYUTINA, S. *Evidence for dual-route morphological processing across the lifespan: data from Russian noun plurals.* **Language, Cognition and Neuroscience**, v. 36, n. 6 : 730-745, 2021.
- SCHREUDER, R.; BAAYEN, R. *Modeling morphological processing.* In: Feldman, L. B. (ed), **Morphological Aspects of Language Processing**. Lawrence Erlbaum, New Jersey: Hillsdale, 1995, 131–154.

- SMOLKA, E., ZWITSERLOOD, P.; RÖSLER, F. *Stem access in regular and irregular inflection: Evidence from German participles*. **Journal of Memory and Language**, v. 57, n. 3 : 325–347, 2007.
- SOTO, M. **Interceptando mecanismos de alternância bilíngue: a micromodularidade revelada nos ERPs**. Faculdade de Letras, 2010.
- SOTO, M.; FRANÇA, A. I.; GOMES, J. N.; MANHÃES, A. G. *In what context does context matter? An ERP study of sentence processing in Brazilian Portuguese*. **Letras De Hoje**, v. 50, n. 1 : 120-130, 2015.
- STOCKALL, L.; MARANTZ, A. *A single route, full decomposition model of morphological complexity: MEG evidence*. **The Mental Lexicon**, v. 1 : 85–123, 2006.
- STOCKALL, L.; MANOULLIDOU, C.; GWILLIAMS, L.; NEOPHYTOU, K.; MARANTZ, A. *Prefix stripping re-re-revisited: MEG investigation of morphological decomposition and recomposition*. **Frontiers in Psychology**, v. 10, 2019.
- TAFT, M. *Lexical Access, Cognitive Psychology of*. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, 2001, p. 8743-8748.
- TAFT, M. *Morphological decomposition and the reverse base frequency effect*. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A**, v. 57 : 745–765, 2004.
- TAFT, M.; FORSTER, K. *Lexical storage and retrieval of prefixed words*. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, v. 14, n. 6 : 638-647, 1980.
- VANNEST, J.; POLK, T.; LEWIS, R. *Dual-route processing of complex words: New fMRI evidence from derivational suffixation*. **Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience**, v. 5 : 67-76, 2005.
- WHITING, C. M.; MARSLEN-WILSON, W. D.; SHYTYROV, Y. *Neural dynamics of inflectional and derivational processing in spoken word comprehension: laterality and automaticity*. **Frontiers in Human Neuroscience**, v. 7 : 1-15, 2013.
- ZAUNER, A.; GRUBER, W.; HIMMELSTOß, N. A.; LECHINGER, J.; KLIMESCH, W. *Lexical access and evoked traveling alpha waves*. **Neuroimage**, v. 91 : 252-261, 2014.

ZWEIG, E.; PYLKKANËN, L. *A visual M170 effect of morphological complexity.*  
*Language and Cognitive Processes*, v. 24, n. 3 : 412 - 439, 2009.

# ANÁFORAS PRONOMINAIS NA CONSTRUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO

Soraya Mattos Oliveira Nunes<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo verificar o emprego dos pronomes pessoais, independentemente da sua função sintática, em produções textuais de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberaba/MG. O embasamento teórico está fundamentado em Marcuschi (2008), quanto aos elementos da textualidade e referência pronominal; Geraldi (1997) e Mendonça (2006), no tocante à análise linguística e à produção de

**ABSTRACT:** This study aims to examine the use of subject pronouns, regardless of its syntactic function, in textual productions of seventh year elementary school students from a municipal school in Uberaba, MG. The theoretical basis is composed by Marcuschi (2008), about the elements of textuality and pronominal reference; Geraldi (1997) and Mendonça (2006), regarding linguistic analysis and text production; and Koch (2008) in the analysis of the corpus.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM. Especialista em Linguística e o Ensino de Língua Materna. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2124-0922> e-mail: [soraya.nunes@edu.uberabadigital.com.br](mailto:soraya.nunes@edu.uberabadigital.com.br)

texto; e Koch (2008) na análise do *corpus*. Foram realizadas atividades de escrita e reescrita de textos. Verificamos, na análise da primeira produção textual, que, de modo geral, os alunos utilizam a anáfora pronominal em seus textos para substituir nomes de pessoas ou de personagens. Porém, na reescrita, além da anáfora pronominal, os alunos fizeram uso de outros sintagmas nominais na retomada dos personagens. Consideramos que uma das tarefas mais importante a ser desenvolvida na sala de aula para garantir um bom desempenho na produção textual é a revisão e reescrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção de Texto; Anáforas; Escrita e Reescrita.

Writing and rewriting activities were carried out. We have found that, in the first textual production, the students generally used the pronominal anaphora in their texts to substitute the names of people or characters. However, in the rewriting, the students made use of other noun phrases in the resumption of the characters in addition to the pronominal anaphora. We consider that one of the most important tasks to be developed in the classroom in order to ensure good performance in textual production is the revision and rewriting.

**KEYWORDS:** Text Production; Anaphoras; Writing and Rewriting.

## INTRODUÇÃO

Escrever constitui um modo de interação entre as pessoas. Nesse sentido, Antunes (2003) afirma que:

*Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constataremos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.*

*Antunes (2003: 48)*

Uma das tarefas mais importante a ser desenvolvida na sala de aula para garantir um bom desempenho na produção textual é a revisão e reescrita. A reescrita propicia ao aluno condições de reelaborar o seu texto, a partir das escolhas lexicais adequadas para cada situação de produção. A escrita e, principalmente, a reescrita são formas de elaborar a construção da textualidade.

Neste artigo, temos como propósito analisar o emprego dos pronomes pessoais, independentemente da sua função sintática, em produções textuais de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberaba/MG.

O trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira, encontra-se o embasamento teórico que norteou esse estudo; em seguida, apresentamos o procedimento metodológico utilizado; a seguir, mostramos a análise do uso dos pronomes pessoais encontrados nos textos dos alunos na escrita e na reescrita; por fim, apresentamos nossas considerações finais nesse estudo.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentamos, sucintamente, algumas discussões e concepções teóricas relevantes para o desenvolvimento deste trabalho.

### 1.1 ELEMENTOS DA TEXTUALIDADE: COESÃO

Tomar o texto como objeto particular de investigação – e não mais fenômenos sintático-semânticos do nível frasal ou lexical – implica considerá-lo como uma unidade linguística que apresenta propriedades estruturais



específicas, as quais constituem a textualidade. O texto, então, é considerado como um objeto e/ou uma unidade linguística que possui elementos internos próprios e é caracterizado por condições de textualidade, que, conforme Marcuschi (2008: 99), compreende sete parâmetros:

- Coesão
- Coerência
- Intencionalidade
- Informatividade
- Aceitabilidade
- Situacionalidade
- Intertextualidade

Embora seja reconhecida a importância de todas essas condições textuais na constituição da textualidade, este estudo terá como foco apenas a coesão, uma vez que esse fator corresponde à função de elo coesivo na estrutura textual, que compreende o fenômeno linguístico analisado neste estudo.

Os fatores que regem a conexão referencial (estabelecida mais frequentemente por sintagmas nominais ou elementos pronominais) e a conexão sequencial (realizada mais por elementos conectivos), conhecida como coesão, formam parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade (MARCUSCHI, 2008: 99).

Os processos de coesão, segundo Marcuschi (2008: 99), cuidam da estruturação da sequência do texto, seja por recursos conectivos ou referenciais. Não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.

Conforme Marcuschi (2008: 100), muitos estudiosos do texto consideram que os mecanismos da coesão textual formam uma espécie de “gramática do texto”. Porém, Marcuschi (2008) afirma que a expressão gramática de texto é um tanto desnorteante, pois não podem aplicar ao texto as noções usadas para a análise da frase. O autor diz que um texto não é uma simples sequência de frases bem formadas. O texto deve ser visto como uma sequência de atos enunciativos.

Marcuschi (2008) apresenta em seu texto *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* duas formas de coesão referencial: *Formas remissivas não referenciais* e *Formas remissivas referenciais*, as quais operam nas relações da coesão referencial.

Esses dois conjuntos são assim explicitados por Marcuschi (2008):

1. *formas remissivas referenciais são todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras. Entre essas formas, temos sinônimos, os grupos nominais definidos etc.[...].*
2. *formas remissivas não-referenciais trata-se de formas que não têm autonomia referencial (só se referem concretamente), tais como os artigos e os pronomes. Eles podem de maneira mais clara co-referir; isto é, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento referido. Ou então referir algo por analogia, associação etc. Estas formas podem ser presas como no caso dos artigos ou então livres como no caso dos pronomes pessoais.*

*Marcuschi (2008: 109)*

A coesão referencial é responsável por criar um sistema de relações entre as palavras e expressões dentro de um texto, permitindo que o leitor identifique os referentes aos quais se reportam. O termo que indica a entidade ou situação a que o falante se refere é chamado de referente.

## **1.2 PRONOME: ANÁFORAS PRONOMINAIS**

Em suas reflexões, Koch e Elias (2016) salientam que a anáfora é usada para continuar uma referência preestabelecida no texto e aponta para um antecedente específico no mundo textual para manter o foco atual, razão pela qual tem como função principal a continuidade tópica.

Marcuschi (2008) afirma que é provável que o estudo da anáfora pronominal no texto seja o mais desenvolvido atualmente, pois o uso do pronome é um recurso de organização textual. Marcuschi (2008) apresenta uma visão clássica de como se distribui a questão pronominal. A referência pronominal apresenta-se sob dois tipos básicos: *endofórica* e *exofórica*.

A referência endofórica é um tipo de pronominalização textual que faz referência a entidades recuperáveis no texto e subdivide-se em *anáfora* e *catáfora*. A primeira refere-se a entidades já introduzidas e vem depois das expressões correferidas; a segunda refere-se a entidades projetivamente, de modo que sua ocorrência se dá antes da expressão correferida. (MARCUSCHI, 2008: 111). A referência exofórica diz respeito a elementos externos ao texto. Ela aplica-se a entidades situadas fora do texto e não diretamente nele.

Marcuschi (2008: 111) explica que, “embora as definições sejam claras e não haja como confundi-las, a realização textual da pronominalização é problemática”. Nos dizeres do autor, podem criar ambiguidades, principalmente quando há possibilidades de múltiplos referentes. O uso

excessivo de pronominalização num texto leva a uma progressiva diminuição da informação e a uma dificuldade crescente de processamento cognitivo.

As pronominalizações, conforme Marcuschi (2008: 110), são casos de substituição mínima, isto é, “a remissão não se baseia em quase nenhuma característica semântica do item substitutivo, pois ele não é referencial em si mesmo e tem apenas uma relação morfossintática com o item ou estrutura que refere”. Segundo o autor, os pronomes, por formarem a classe mais genérica dos nomes, são minimamente marcados do ponto de vista semântico.

### **1.3. ANÁLISE LINGUÍSTICA E PRODUÇÃO DE TEXTO**

O termo Análise Linguística foi proposto por Geraldi em 1984, na coletânea *O texto na sala de aula*, para se contrapor ao ensino tradicional de gramática e para firmar um novo espaço relativo a uma nova prática pedagógica.

A partir dos estudos de Geraldi, Mendonça (2006: 205) trata do tema da oposição entre ensino de gramática e Análise Linguística. A autora afirma que a Análise Linguística possibilita a reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

Geraldi (1997), citado por Mendonça (2006: 206), explica que a Análise Linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões da gramática quanto questões amplas a propósito do texto: coesão e coerência; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise de recursos expressivos utilizados e organização e inclusão de informações.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) propõem que um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a reescrita do texto produzido pelo aluno.

*Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.*

*(PCN, 1998: 80)*

No desenvolvimento das habilidades de escrita de textos, a análise linguística é de grande auxílio, uma vez que não supõe a higienização do texto, por parte do professor, sem a colaboração do aluno, mas um movimento de reflexão sobre lacunas encontradas de natureza diversificada (MENDONÇA, 2006: 214). Nas atividades de produção de texto, Mendonça (2006) enfoca problemas de ordem ortográfica; morfosintática/normativa; textual; discursiva. O nosso enfoque, nesse estudo, é de ordem textual – a coesão.

## 2. METODOLOGIA PARA ANÁLISE DOS DADOS

O *corpus* escolhido para este estudo é constituído por um conjunto de vinte textos de escrita e reescrita. Desse total, quatro textos foram escolhidos para serem analisados aqui, sendo dois da escrita e dois da reescrita.

Participaram desse estudo alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberaba. A escola escolhida situa-se em um bairro de periferia localizado na zona leste da cidade. Para atingir o propósito deste trabalho de analisar o emprego dos pronomes pessoais em textos escritos pelos alunos, seguimos as seguintes etapas:

Primeiramente, os alunos foram solicitados a escreverem a primeira produção textual do tipo narrativo em uma aula de cinquenta minutos. A proposta textual partiu da leitura de uma tirinha cujo personagem, *Snoopy*, inicia a escrita de um texto e acaba não dando sequência à atividade. O aluno teria que continuar a história iniciada pelo personagem (*Era uma noite escura e tempestuosa...*) simulando que estaria contando essa história para um amigo.

A seguir, recolhemos as produções e selecionamos aleatoriamente os dois textos para serem analisados conforme o objetivo deste trabalho. A partir da primeira produção textual, fizemos um diagnóstico a respeito do uso dos pronomes pessoais.

Após a análise das produções, os alunos fizeram atividades que envolviam referências anafóricas. O propósito das atividades era (i) solicitar ao aluno usar pronomes substituindo sintagmas nominais na função de sujeito nas orações; (ii) identificar pronomes pessoais em um texto, observando a quem se referiam; (iii) corrigir textos escritos por eles mesmos, trabalhando o pronome pessoal como referente de sintagmas nominais. Além das atividades, o professor conversou com a turma a respeito do uso dos pronomes em seus textos, possibilitando aos alunos um melhor entendimento de como empregar os pronomes pessoais de forma satisfatória. A atividade e a intervenção do professor foram feitas durante a aula de língua portuguesa.

Por fim, os alunos foram submetidos à reescrita do primeiro texto para posterior análise e comparação dos dois momentos.

### 3. ANÁLISE DA PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL

Os alunos participantes têm dificuldade em organizar a narrativa, não conseguem dar sequência aos fatos narrados, o que acaba contribuindo para que o texto fique um amontoado de frases desconexas. Como lembra Marcuschi (2008), os textos escolares carecem de coesão, levando evidentemente a um baixo rendimento do aluno em relação à produção de textos coesos e coerentes.

Em todas as produções foram encontrados problemas de pontuação, parágrafos, concordância, acentuação, letra maiúscula, ortografia e coerência. Porém, esses problemas não serão analisados pelo fato de não serem o objetivo deste estudo. Focaremos apenas no uso dos pronomes pessoais anafórica.

Verificamos, na análise da primeira produção textual, que, de modo geral, os alunos utilizam a anáfora pronominal em seus textos para substituir nomes de pessoas ou de personagens.

#### FRAGMENTO DA ESCRITA I

*Era uma noite escura e tempestuosa, uma menina chamada **bela**, que anda perto de castelo [...] **ela** encontrou um mapa do tesouro [...] **ela** foi procurar pelo tesouro [...] **ela** levou o zumbi para fora [...] **ela** foi para sua casa [...] **ela** foi rapitada por bonecos [...] usar magia negra **neles** [...] os bonecos soltaram **ela** [...] **ela** correu do castelo [...] porque **ela** estava se transformando em boneca **ela** ligou para seus pais [...] os **pais** foram até o castelo mais eles não podiam entrar se **eles** entrarem **eles** vão morrer porque **eles** são almadilsoados [...] mais **ela** conseguiu fugir a tempo.*

No fragmento acima, a continuidade referencial é realizada pelo pronome *ela* para retomar o referente *Bela*, personagem principal. Em seguida é possível observar anáfora com o pronome *eles*, referente ao termo *pais*. O aluno constrói a continuidade referencial através de pronomes para fazer a retomada em seu texto, porém de forma repetitiva. A retomada dos personagens fez-se de forma reiterada, pela repetição excessiva do pronome pessoal, o que acaba deixando o texto cansativo. Provavelmente, o aluno usa a anáfora pronominal dessa forma pelo fato de não ter sido orientado adequadamente, pelo professor, em outras produções textuais.

## FRAGMENTO DA ESCRITA II

*Will* voltava da casa de seu amigo [...] *Will* se assusta com uma criatura [...] *Will* larga sua bicicleta e corre em direção a casa **dele** [...] quando *Will* entra em sua casa [...] **ele** tenta ligar para a mãe **dele**, mas **ela** não atende [...] *Will* desaparece. A mãe do *Will* vai chamar ele [...] *Will* não está no quarto [...] **ela** pensa que *Will* possa ter dormido [...] **ela** liga [...] *Will* dormiu [...] amigos de *Will* chega na escola e percebe que **ele** não está [...] a mãe de *Will* já está desesperada por não conseguir achar o *Will* [...]

No fragmento do texto II, a anáfora pronominal apareceu em menor quantidade na retomada dos personagens. A repetição do nome do personagem *Will* deixa o texto cansativo, repetitivo e pouco coeso. O aluno não estabeleceu uma harmonia entre a repetição do nome do personagem e o uso da anáfora pronominal para dar progressão ao texto.

Em ambos os textos há anáforas com pronomes pessoais com variações entre *ele/ eles*, *ela* e também com o auxílio da preposição *dele / nele*, como se verifica em *magia negra neles* (texto I) / *a casa dele* (texto II). Conforme Koch (2018: 39), “os pronomes pessoais de terceira pessoa são formas remissivas gramaticais livres que fornecem ao leitor instruções de conexão a respeito do elemento de referência com o qual tal conexão deve ser estabelecida”. A continuidade referencial é um dos mecanismos que faz parte da construção de sentido em uma produção textual, um aspecto importantíssimo para a coerência do texto e para que não se torne cansativo.

### 3.1 ANÁLISE DO TEXTO REESCRITO

A reescrita de texto é o procedimento essencial para o aprimoramento do texto do aluno. Ela é textualmente indicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998).

*A refacção faz parte do processo de escrita. Durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.*

(PCN, 1998: 77)



Na reescrita, houve um avanço na diversificação de meios de retomada anafórica. Os alunos, além de usarem os pronomes pessoais, fizeram uso também de outros referentes lexicais para mencionar os personagens. Nesse sentido, Koch (2008: 53) lembra que a retomada referencial é responsável pela manutenção de objetos previamente introduzidos dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto. A construção da continuidade referencial pode ser feita através de diferentes recursos.

Antes de solicitarmos a reescrita do texto, mostramos aos alunos os recursos coesivos, principalmente, os de ordem gramatical, na produção de textos. Enfocamos o uso do pronome pessoal para fazer retomadas de referentes.

### FRAGMENTO DA REESCRITA DO TEXTO I

*Era uma noite escura e tempestuosa, uma menina chamada **Bela** andava perto de um castelo [...].*

***Ela** encontrou um mapa do tesouro [...] **Bela** foi procurar pelo tesouro [...] **Ela** encontrou um zumbi [...] **A menina** levou o zumbi para fora [...].*

***Bela** foi para sua casa [...] **ela** foi raptada por bonecos [...] mas alguns bonecos não eram maus. Eles soltaram **a menina** [...] **bela** achou o baú.*

***A menina** correu do castelo [...] porque **ela** estava se transformando em boneca. **Bela** ligou para seus pais [...]. **Ela** disse que estava no castelo.*

*Os **pais** foram até o castelo, mas **eles** não podiam entrar, porque se **eles** entrassem poderiam morrer. Porque os **pais** foram amaldiçoados [...].*

*Mas **Bela** conseguiu fugir a tempo.*

Na reescrita, permanece o uso da anáfora pronominal e ainda de outros léxicos para referenciar ao personagem *Bela*. O aluno demonstrou segurança em recategorizar o referente ora para *ela*, ora para *a menina* ou ainda pela repetição do referente *Bela*. Essa retomada introduz um dado novo, agregando mais densidade ao texto. O mesmo acontece com o referente *pais*, que foi retomado com o pronome *eles* e com a repetição novamente do referente. Diferentemente da primeira escrita em que o aluno fez uso repetitivo do pronome pessoal para remeter ao referente, na reescrita, a

diversificação no uso de recursos de manutenção da continuidade referencial contribui para uma melhor qualidade do texto.

É possível verificar a importância do trabalho com a reescrita do texto do aluno, uma vez que o texto se tornou menos repetitivo no que diz respeito à continuidade e à progressão referencial.

### FRAGMENTO DA REESCRITA DO TEXTO II

**Will** voltava da casa de seu amigo [...] **ele** se assusta com uma criatura [...] **Will** larga sua bicicleta e corre em direção a casa **dele** [...] quando **ele** entra em sua casa [...] **ele** tenta ligar para a mãe **dele**, mas **ela** não atende [...] e o **garoto** desaparece.

A mãe do **Will** vai chamá-lo [...] **Will** não está no quarto **dele** [...] **ela** pensa que **ele** possa ter dormido [...] **ela** liga [...] **Will** dormiu [...].

Os amigos de **Will** chega na escola e percebe que **ele** não está [...] eles participam da primeira aula [...] Mike diz para Dustin e Lucas que antes **eles** vão procurá-lo depois da aula

A mãe de **Will** vai a delegacia falar com o delegado sobre seu **filho** ter sumido [...].

Também na reescrita do texto II, o personagem *Will* é retomado como *ele / o garoto / filho*, permitindo a progressão do texto de forma mais harmoniosa. O uso do pronome pessoal do caso oblíquo *lo* em *chamá-lo / procurá-lo* constitui um avanço com referência à repetição desnecessária do pronome anafórico *ele*, como por exemplo, em *chamar ele / procurar ele*, mesmo que gramaticalmente não esteja adequado. A substituição indica que o aluno percebe que há termos na língua que retomam outros termos.

Os pronomes pessoais de terceira pessoa foram os mais usados pelos alunos. Isso nos leva a refletir que se constituem nas formas mais simples de retomada de referentes normalmente introduzidos por sintagmas nominais na construção do texto. Koch (2008:163) verifica que a coesão é bastante próxima da oralidade, modalidade que o aluno já domina quando vem para a escola, sendo assim, acabam utilizando na escrita recursos próximos dos que predominam na fala.

A leitura atenciosa do texto é imprescindível para realização de modificações necessárias à reescrita. As operações linguísticas de acréscimo, supressão, deslocamento e substituição de elementos do texto, conforme Geraldi (1997), podem ser feitas através da mediação do professor, já que todo texto é passível de modificações, pois é resultado de um processo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo analisamos o uso do pronome pessoal, independentemente da sua função sintática, em produções textuais de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental. A análise mostra que eles usam a anáfora pronominal em seus textos, porém a retomada é feita de forma repetitiva. Já na reescrita, verificamos que fizeram maior diversificação de formas de retomada de referentes. Esse estudo mostra que a intervenção do professor é fundamental na produção de texto. Atividades de escrita e reescrita são primordiais para o aprimoramento do texto do aluno.

Na reescrita, o professor deve dar atenção apenas a um recurso linguístico e não cobrar a higienização completa do texto em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções. Geraldi apud Mendonça (2006) sugere a seleção de apenas um problema para cada aula de análise linguística para não sobrecarregar os alunos. Trata-se de trabalhar com o discente o seu texto para que atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Nesse sentido, como nos lembra Antunes (2003: 54), produzir um texto é uma tarefa em que o sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Segundo a autora, elaborar um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não inicia quando pegamos nas mãos papel e lápis. Sugere, ao contrário, várias etapas, interdependentes e que se complementam, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita, que corresponde ao momento em que se decide o que é essencial e o que pode ser retirado do texto escrito.

#### REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2008.

KOCH, I.; ELIAS, V. O Texto na linguística textual. In: \_\_\_\_\_ **O texto e seus contextos**. São Paulo: Parábola, 2016.

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

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: \_\_\_\_\_ **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

# GÊNERO, ENSINO E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andréia Teixeira<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo compreender as teorias dos gêneros e de seu ensino na Educação Básica. Para isso, buscamos bases teóricas em algumas discussões sobre gêneros textuais/discursivos presentes em trabalhos de expressivos autores (BAZERMAN, 2005, 2015; MARCUSCHI, 2006; BAKHTIN, 2011; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2014; BEZERRA, 2017; ALENCAR; ARRUDA, 2017; MACHADO, 2018; VOLÓCHINOV, 2018;

**ABSTRACT:** The present work aims at comprehending the genres theories and its teaching in Elementary Education. For such, we sought theoretical basis in a few discussions about textual/discursive genders present in works of expressive scholars (BAZERMAN, 2005, 2015; MARCUSCHI, 2006; BAKHTIN, 2011; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2014; BEZERRA, 2017; ALENCAR; ARRUDA, 2017; MACHADO, 2018; VOLÓCHINOV, 2018;

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística e Língua Portuguesa) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF) da mesma instituição. Professora de Língua Portuguesa da rede pública de Minas Gerais (MG). Bolsista CAPES I. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0642-4301>.

TEIXEIRA; GOMES, 2019; ZANDONADI, 2019 entre outros) desse campo de estudo e apresentamos algumas reflexões sobre o ensino de escrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e de campo, além de entrevistas com sessenta e um alunos e uma professora do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais. Para contribuir com nossas reflexões, é relatada a experiência docente com uma fanfic produzida por uma aluna participante da pesquisa. Os achados indicam o fomento de competências leitoras e escritoras dos alunos participantes, além da eficiência do uso do gênero fanfic nas práticas pedagógicas docentes que abarcam os novos e multiletramentos no âmbito da escola pública.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero; Ensino; Escrita; Fanfic; Educação Básica.

TEIXEIRA; GOMES, 2019; ZANDONADI, 2019 among others) of that field of study and present a few reflections about the teaching of text writing in the classes of Portuguese Language at High School. The methodological procedures used were the bibliographical and field reviews, besides interviews with sixty-one students and a teaching in the third grade of High School in a school of the public education system of Minas Gerais State. In order to contribute with our reflections, it is narrated the teaching experience with a fanfic produced by a student participant of the research. The findings evince the fostering of reading and writing skills of the participant students, besides the efficiency of the use of fanfic genre in the teaching pedagogical practices that encompass the new and multi-literacy within public school.

**KEYWORDS:** Genre; Teaching; Writing; Fanfic; Elementary Education.



## INTRODUÇÃO

Entre os debates existentes acerca dos objetos do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, está o ensino de gêneros. Sua importância para a formação de leitores competentes é inquestionável, sendo um dos parâmetros de verificação da proficiência em língua materna constante de exames nacionais (Prova Brasil e ENEM), estaduais (PAEBES e PROEB) e de âmbito internacional (Pisa). O estudo dos gêneros consta em todos os documentos oficiais dos governos federal, estadual e municipal, que exigem o seu ensino desde o início do Ensino Fundamental.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo compreender as teorias dos gêneros e de seu ensino na Educação Básica brasileira. Para tanto, buscamos respaldo no mais atual dos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação - a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, doravante BNCC). Para embasar nossas discussões, o aporte teórico escolhido se fez à luz de autores como Bazerman (2005, 2015), Marcuschi (2006), Bakhtin (2011), Bakhtin e Volóchinov (2014), Bezerra (2017), Alencar e Arruda (2017), Machado (2018), Volóchinov (2018), Teixeira e Gomes (2019), Zandonadi (2019) etc.

Para expormos nossas reflexões e resultados, na primeira seção deste trabalho abordamos a teoria dos gêneros e o que diz a BNCC a esse respeito; na segunda, apresentamos os procedimentos escolhidos (pesquisa de campo, bibliográfica, questionário e entrevista) e analisamos uma produção escrita do gênero *fanfiction*. Por fim, tecemos nossas considerações finais e apresentamos nossas referências. Feito isso, convidamos o nosso leitor a adentrar a primeira seção deste estudo.

### 1. GÊNEROS: CONCEITUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

As primeiras reflexões sobre gênero tiveram início na Grécia antiga, com os escritos de Platão e Aristóteles. A teoria clássica dos gêneros se apresentou por meio de formas poéticas, organizadas por tipificação ou classificação. Platão, em *A República*, propôs uma classificação binária, com base em um juízo de valor: “ao gênero sério pertencia a epopeia e à tragédia; ao burlesco, a comédia e a sátira” (MACHADO, 2018: 151). Platão também criou uma tríade oriunda de relações estabelecidas entre o real e a representação, cuja origem remonta à tragédia de Ésquilo, Sófocles e Eurípides, no século VIII a.C. A classificação da tríade de Platão foi o fundamento para a poética de Aristóteles, o qual tipificou os gêneros “como obras da voz”, com base no “modelo de representação mimética” (MACHADO, 2018: 151). Desse modo, Aristóteles concebeu três tipos de poesia: de primeira voz, de segunda

voz e de terceira voz: respectivamente, a lírica, a épica e o drama, ainda vigentes na teoria literária (*ibid.*).

A escola clássica seguiram-se outras, muito posteriores a ela, que expandiram o conceito de gêneros, levando em consideração seus aspectos linguístico-textuais e/ou sua formação sócio-histórica: a escola russa, cujos expoentes foram Valentin Volóchinov e Mikhail Bakhtin; a escola de Genebra, representada por Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz; a escola americana, com John Swales, Vijay Bhatia, Charles Bazerman, Aviva Freedman e Carolyn Miller; e a escola australiana de Linguística Sistêmico-Funcional, com Michael Halliday e Geoff Thompson (LOPES; LOPES, 2019). Além das escolas, de acordo com Lopes e Lopes (2019), existem também diferentes vertentes de estudos dos gêneros: a sociocognitivista, cujos principais representantes são Jean-Michel Adam e os brasileiros Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Villaça Koch, Maria Luiza Cunha-Lima e Adair Bonini; a Análise do Discurso de linha francesa, com Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau; e a Psicologia do Trabalho, com Yves Clot e Daniel Faïta.

Por limitações de espaço, não será possível abordarmos cada uma das escolas e vertentes acima; contudo, antes de passar ao tema central deste trabalho, faz-se necessário caracterizar os gêneros. Para tanto, apresentaremos uma discussão que, segundo Bezerra (2017), ainda se encontra nos meios acadêmicos, originando diferenças no modo de se pensar o uso das expressões “gêneros textuais” e “gêneros discursivos”. De acordo com Bezerra (2017), as evidências de que o debate sobre a terminologia “gêneros textuais” e “gêneros discursivos” ainda não está concluído advêm do próprio nome do Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), que é Gêneros Textuais/Discursivos. O trabalho dessa autora se remete a essa questão, na perspectiva de ampliá-la e de sugerir-lhe uma solução. Segundo o autor, o artigo de Rojo (2005) foi um divisor de águas dentro da discussão terminológica dos gêneros: “[...] ao que parece, a terminologia ‘gêneros textuais’ prevalecia confortavelmente sobre ‘gêneros discursivos’ pelo menos até a metade dos anos 2000 [...]” (BEZERRA, 2017: 23).

Conforme esse autor, Rojo (2005), ao fazer um levantamento sobre pesquisadores e seus trabalhos acerca dos gêneros até então, enquadrá-os em duas vertentes, de acordo com a sua aproximação – ou não – à perspectiva bakhtiniana de pensar os gêneros. Assim, a expressão “gêneros textuais” remeteria a estudos que têm como foco a materialidade e a organização estrutural dos textos, ao passo que a expressão “gêneros discursivos”

sinalizaria uma maior proximidade do pesquisador com o pensamento do filósofo russo, indicando “estudos centrados nas situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos” (BEZERRA, 2017: 20).

Entretanto, segundo Bezerra (2017), a questão que se coloca não é tão simples, pois os autores que utilizam a expressão “gêneros textuais” adotam uma perspectiva social da abordagem dos gêneros. O exemplo dado é o de Marcuschi (2000), que advoga em favor da legitimidade do uso de ambos os termos – *textuais* e *discursivos*. O próprio Marcuschi chegou a propor uma nova denominação, “gêneros comunicativos”, a fim de resolver essa disputa terminológica, mas, em seus trabalhos, acabou optando pela primeira designação, mesmo sendo um pesquisador que se aproxima teoricamente das concepções de gênero de Bakhtin.

Por sua vez, Bezerra (2017) intenta resolver a questão terminológica sugerindo, com base em autores como Carolyn Miller e Charles Bazerman – “[...] os dois mais populares expoentes dos estudos retóricos de gêneros no Brasil” (BEZERRA, 2017: 27) –, o termo “gêneros”, simplesmente, evitando a dicotomia “textuais” vs. “discursivos”, que, para ela, é desnecessária. Nas palavras da autora:

*Ao refletirmos sobre polaridades como gêneros discursivos e gêneros textuais, precisamos nos perguntar até que ponto esta não seria uma nova dicotomia que pode prejudicar uma visão holística não só da escrita, mas da própria linguagem como um todo e, assim, impedir uma concepção integrada de texto, gênero e discurso.*

*(BEZERRA, 2017: 30)*

De fato, todos os textos que formam os diferentes gêneros são compostos por uma estrutura, mas também apresentam suas funções sociodiscursivas. Segundo Bezerra (2017: 31), “o texto é o aspecto visível e concreto da manifestação de discurso e gênero”. Assim, olhar apenas a organização textual ou os seus aspectos discursivos impede a percepção global tanto dos gêneros quanto da própria comunicação humana: “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (BAZERMAN, 2005: 31). Em trabalho posterior, Bazerman (2015: 40) afirma que “os gêneros são simultaneamente categorias de formas textuais, formas de interação social e formas de reconhecimento cognitivo e de formação de motivações e pensamentos”.

Com relação à estrutura do texto, convém observar que ela permite que reconheçamos rapidamente os gêneros, tanto pelo maior convívio com eles, na sociedade e na escola, como pelo fato de alguns deles serem dotados de estruturas fixas, como os documentos institucionais, as cartas pessoais e os editoriais de jornal, por exemplo. Dessa forma, as características especiais dos gêneros nos ajudam a identificá-los e a defini-los. Gêneros como conta de luz, de telefone e documentos em geral apresentam estrutura rígida, são repetitivos e pouco criativos. Nos termos de Marcuschi (2006: 34), são “gêneros minimalistas”.

A estrutura dos gêneros também impõe o tipo de registro em que eles serão produzidos, de forma oral ou escrita. Assim, a conversa espontânea entre familiares e/ou amigos exemplifica a fala informal, ao passo que a leitura de um discurso ou de uma notícia jornalística exemplifica a formal. Com respeito aos gêneros escritos, Vieira e Faraco (2019) os classificam de acordo com o seu nível de formalidade, indo dos mais informais – carta pessoal, mensagem de texto, *post* de *blog* etc. –, passando pelos semiformais – carta de leitor, entrevista, artigo de opinião etc. –, pelos formais – resenha, resumo acadêmico, relatório, fichamento etc. – chegando, por fim, aos ultraformais – requerimento, memorando, lei etc.

Por outro lado, é importante lembrar que os gêneros normalmente não são modelos estanques e invariáveis, pelo contrário: suas fronteiras são fluidas (MARCUSCHI, 2006) e é natural que sejam assim. Os diferentes tipos de textos e gêneros servem às diferentes situações da vida cotidiana e, como as situações comunicativas são inúmeras, inúmeros também devem ser os gêneros. Estando as situações constantemente imbricadas umas nas outras, os gêneros que perpassam essas situações necessariamente também estão relacionados (BAKHTIN, 2011).

Para ilustrar este último aspecto, tomemos emprestado o exemplo de Bazerman (2005), da oferta de uma disciplina num curso superior: desde a elaboração da disciplina até o final do processo, com o registro de aprovação/reprovação dos alunos, muitíssimos textos e gêneros são recebidos e produzidos por professores, estudantes e corpo técnico-administrativo da faculdade. Com esse exemplo, o autor evidencia que os textos e os gêneros perpassam e orientam a vida das pessoas. Mais ainda, eles ajudam a estruturar nossa comunicação diária e, com isso, o próprio funcionamento da sociedade (BAZERMAN, 2005).

Essa posição também é de Miller (2012: 49): “Sugiro ver o gênero como constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto principal de sua estrutura comunicativa, uma das estruturas de poder que as instituições

exercem”. Segundo a autora, “o conjunto de gêneros representa um sistema de ações e interações que possui funções e lugares sociais específicos, assim como valor ou função repetitiva ou recorrente” (MILLER, 2012: 45).

É essa recorrência de situações e de conjunto de textos e gêneros que propicia a continuidade da comunicação entre pessoas e entre grupos, além da continuidade das próprias instituições sociais, num processo de reprodução: textos/situações anteriores permitem a produção de novos textos/situações, que mantêm semelhanças estruturais e funcionais entre si. Assim, na sua dimensão pragmática, os gêneros “[...] ajudam as comunidades virtuais – as relações que carregamos em nossas mentes – a reproduzir e reconstruir a si mesmas para continuarem suas histórias” (MILLER, 2012: 55).

Resumindo o que dissemos, abordar textualmente os gêneros implica observar a sua estrutura, assim como abordá-los sob a ótica discursiva implica ver as suas funções, seus meios de circulação, os atores sociais envolvidos, os contextos sócio-históricos onde se enquadram etc. (MARCUSCHI, 2006). E ambas as análises devem ser realizadas, para que os textos e os gêneros possam ser compreendidos mais apropriadamente.

A partir da discussão acima, importa-nos agora pensar nas implicações das abordagens dos gêneros para o ensino da Língua Portuguesa. Portanto, na próxima seção, discutiremos o ensino dos gêneros na perspectiva dos multiletramentos, a partir da contribuição das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que têm proporcionado a leitura e escrita no suporte digital, assim como o surgimento de novos gêneros que circulam no ciberespaço.

## **2. GÊNEROS E ENSINO**

O ensino de leitura e de produção de textos – orais e escritos – há muitos anos ganhou a atenção de graduandos, professores, pesquisadores e legisladores brasileiros. As bases desse ensino são debatidas em cursos de licenciatura em Letras e em Pedagogia, são discutidas em diversas publicações acadêmicas e estão presentes nos documentos oficiais reguladores da educação de crianças e adolescentes.

Mais recentemente lançada, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2018) enfatiza a necessidade de trabalhar com os diferentes gêneros desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, sugerindo aos professores uma ampliação do leque de gêneros e um aprofundamento gradativo desse trabalho conforme avançam os anos escolares. Preocupados tanto com a abordagem da forma quanto do uso dos gêneros em contextos



reais de comunicação, os elaboradores da BNCC sugerem gêneros que devem ser trabalhados pelos docentes, ganhando destaque os midiáticos, pois estão cada dia mais presentes na vida das pessoas, principalmente das mais jovens. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018):

*Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.*

*BNCC (2018: 69)*

Com respeito às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, encontra-se, entre muitas outras, a apropriação da linguagem escrita, mas também o domínio – ler, escutar e produzir – de textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes esferas sociais. Assim, esse documento enfatiza mais uma vez a importância do domínio da linguagem em suas múltiplas manifestações. Por sua vez, para o Ensino Médio:

*Os eixos de integração propostos para [esse nível] são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, também são os mesmos, cabendo ao Ensino Médio [...] sua consolidação e complexificação [...]*

*BNCC (2018: 502)*

Com relação à seleção e ao trabalho com os gêneros,

*[...] as práticas que têm lugar nas redes sociais têm tratamento ampliado. Além dos gêneros propostos para o Ensino Fundamental, são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, vlog de opinião etc.). Textos, vídeos e podcasts diversos de apreciação de produções culturais*



*também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental [...]*

*BNCC (2018: 503)*

Por fim, entre as muitas habilidades propostas para os estudantes do Ensino Médio, estão:

*(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com **suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação** (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.*

*(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, **considerando a construção composicional e o estilo do gênero**, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).*

*BNCC (2018: 508, grifos da autora)*

Os dois últimos excertos reproduzidos da BNCC – e, na realidade, todo o documento –, demonstram que o ensino de Língua Portuguesa deve enfatizar o trabalho com os gêneros em seus aspectos formais e também sócio-históricos, levando os estudantes a se apropriarem de suas características e a refletirem sobre as suas condições de produção, seus usos e seus contextos de circulação. Nas próximas subseções, ampliamos as discussões feitas até aqui, abordando os novos multiletramentos e a *fanfiction* ou *fanfic*, bem como apresentamos uma experiência de trabalho com esse gênero em sala de aula.

### **3. NOVOS E MULTILETRAMENTOS: O GÊNERO FANFIC**

Há alguns anos, vários pesquisadores do campo da linguagem e da educação vêm desenvolvendo estudos relevantes com novas propostas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita de gêneros digitais. Rojo e Barbosa

(2015), por exemplo, advogam em favor do ensino desses gêneros, afirmando que já se vivencia a cultura digital e, em razão desse contexto, abre-se espaço para o que se denomina “hiperinformação”. Com a expansão da internet e o acesso às tecnologias digitais, atualmente os sujeitos são atraídos pelas comunidades virtuais, blogs, redes sociais etc., permitindo-lhes ações diversas, como criar um perfil, curtir uma publicação, compartilhar as suas produções e as de outrem etc.

É também possível ler e escrever *online* e, nesse sentido, os usuários desenvolvem essas competências e a capacidade de criação de conteúdos e de textos variados, o que demanda deles novos letramentos ou multiletramentos. Nessa perspectiva, tem ocorrido na contemporaneidade um processo de hibridização, no qual os textos conjugam imagens, signos, sons, multisssemioses etc., atribuindo novos sentidos e significados aos novos textos. De acordo com Rojo (2013):

*Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts, ezines, funclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multisssemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade.*

*Rojo (2013: 20)*

Este último aspecto, multimodalidade – é visto atualmente “como a presença de mais de um código semiótico em determinado trabalho, ou seja, quando letras, sons e imagens (em foto ou vídeo) aparecem em conjunto em um mesmo trabalho e contribuem mutuamente para a construção de significado” (TORRES, 2016: 28). Multimodalidade ou multisssemiose para Rojo (2012: 19) se refere aos “textos compostos por muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas”. Entretanto, no caso dos textos digitais ou analógicos, tanto as imagens como a diagramação são responsáveis por encaixar e produzir a devida significação aos textos que conhecemos na contemporaneidade (ROJO, 2012).

Frente a esse contexto, é essencial reconhecer que as mídias e as TDIC desempenham uma função de suma relevância na sociedade, uma vez que, por meio delas, surge uma multiplicidade de gêneros digitais que têm despertado a atenção dos jovens devido à sua eficiência, dinamicidade, agilidade de comunicação, possibilidade de edição e compartilhamento, entre

outras características. Um desses novos gêneros que têm alcançado a escola, ainda de modo tímido, é a *fanfiction* ou *fanfic*. Ela é, de fato, um texto que se inscreve no campo de atuação da linguagem, que valoriza as práticas sociais e discursivas de linguagem, empoderando o sujeito à sua plena participação cidadã na sociedade e na cultura em que está inserido.

A *fanfic* também é concebida como um gênero que valoriza histórias criadas por fãs, com características de narrativa. A sua primeira aparição ocorreu nos Estados Unidos, por volta de 1930, a partir de grupos de fandoms: fãs unidos. Dada a necessidade de sua ampla divulgação, as fanzines – as revistas de fãs – foram os instrumentos pelos quais circularam as primeiras *fanfics* publicadas (ALENCAR; ARRUDA, 2017). Atualmente elas circulam no ciberespaço, em comunidades, grupos, *sites*, *blogs* e outros, com a finalidade de alcançar sujeitos que leem e também escrevem esse gênero, possibilitando a produção colaborativa, uma vez que tal texto pode ser escrito por várias mãos. Para tanto, torna-se necessário haver a interação entre os autores, de modo que a contribuição do autor-leitor e do leitor-autor para a construção da *fanfic* realmente se efetive. No processo de produção desse gênero surge o autor – chamado de *fanfiqueiro*, *fic* ou *ficwriter* (RIBEIRO; JESUS, 2019) – e a figura do revisor, denominado, nesse caso, de *beta-read*.

Outra característica que particulariza o processo de escrita da *fanfic* são as escolhas feitas pelo *fic*, uma vez que este leva em consideração as suas preferências e gostos por livros, vídeos, músicas, artistas, ídolos, novelas, sagas, séries etc., de modo a possibilitar ao fã/autor o uso de toda a sua criatividade para produzir uma nova versão da *fanfic*, com traços diferentes do original que o inspirou (TEIXEIRA; GOMES, 2019). Nesse sentido, o *fic* tem toda a liberdade para fazer as alterações que julgar pertinentes, podendo ocorrer mudanças no início, meio e/ou fim da narrativa, pois nessas produções também é permitida a inserção de novos personagens – inclusive de outras histórias –, novas tramas, novos conflitos, novos capítulos ou episódios. As alterações ficam a critério do autor (ZANDONADI, 2019), que pode lançar mão de suas habilidades e competências de leitura e escrita, com o intuito de ampliar as capacidades de criação e imaginação.

Devido a seu processo criativo e interlocutivo, Teixeira e Gomes (2019) defendem o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita de narrativa de ficção, a partir de bases teóricas que concebem a *fanfic* como gênero discursivo, de fundamental importância para o fomento de habilidades e competências leitoras e escritoras, essenciais à plena formação cidadã. Torres (2016) também centralizou sua pesquisa neste objeto de estudo e concluiu que o trabalho pedagógico com esse tipo de texto possibilitou o

desenvolvimento de “algumas capacidades” (TORRES, 2016: 7) dos estudantes, especialmente aquelas destinadas à melhoria das produções textuais, que prezam, fundamentalmente, por dois aspectos: coerência e autoria. Além disso, Torres (2016) defende que essa prática docente contribui para possibilitar a inserção dos alunos na sociedade digital por meio da linguagem, ao passo que os sujeitos a utilizam na escrita de um dado gênero pertencente a uma das esferas sociais de comunicação.

Em consonância com essa discussão, a BNCC determina que uma das habilidades que os estudantes do Ensino Médio precisam consolidar, na atualidade, é a de “criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias [...], e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanclipes* etc.)” como um modo de possibilitar novos diálogos com outros textos, inclusive os literários (BRASIL, 2018: 516). Nessa visão, é preciso ter em conta que não ensinamos os gêneros discursivos no trabalho docente com a língua portuguesa; nós, enquanto sujeitos sócio-históricos, vivemos e convivemos com eles nas mais distintas esferas das atividades humanas nas quais estamos inseridos, usando em situações cotidianas de comunicação. Por essa lente, como muito bem nos lembram Villarta-Neder e Ferreira (2020), é que se sobressaem a importância de proporcionar na sala de aula perspectivas metodológicas voltadas à construção de espaços-tempos de aprendizagens efetivas dos alunos, contemplando a utilização da língua por meio da pluralidade dos gêneros discursivos que conhecemos.

Um, entre inúmeros exemplos desse trabalho encontra-se na discussão aventada por Teixeira e Correia (2020), cujos alunos elegeram para leitura e debate em Seminário de Literatua a obra clássica *A Ilha do Tesouro* – de Robert Louis Stevenson, cogitando posteriormente a produção de *fanfic*, num estreito diálogo entre o livro e o gênero digital proposto para a escrita. De acordo com as autoras, foi o modo encontrado pela professora para promover a interação entre os alunos, a leitura e a escrita de textos autorais e originais, num movimento voltado para a mobilização e ampliação de habilidades/capacidades leitoras e escritoras, conforme a proposta da BNCC. Calcada ainda nesse documento, na próxima seção analisaremos parte de uma *fanfic* produzida por uma aluna do 3º ano do Ensino Médio, a fim de aferir a validade da introdução desse gênero nas aulas de Língua Portuguesa e investigar a consolidação das competências de leitura e escrita.

### **3. 1 GÊNERO *FANFIC*: UM DIÁLOGO COM A SÉRIE *BATES MOTEL***

Na perspectiva de trabalhar com o gênero como objeto de ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula de Língua Portuguesa, elegemos a

*fanfic*, a fim de, entre outras razões, conhecer os saberes discentes acerca desse gênero. Para esse intento, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, em 2017, com uma professora e 61 alunos pertencentes a três turmas do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública Estadual, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), Minas Gerais. Com vistas à construção do desenho desta pesquisa, utilizamos como procedimentos as pesquisas bibliográficas e de campo. Ademais, os sujeitos participaram de uma entrevista que teve por objetivo conhecer as práticas de letramentos nas quais estavam inseridos no período de investigação.

Após a apuração e o tratamento dos dados, a análise das respostas revelou que 100% dos sujeitos possuíam letramento digital, denominação atribuída às práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas por meio do uso de tecnologias, tendo como principal suporte a tela digital (MARCUSCHI, 2004; COSCARELLI, 2011; PINHEIRO, 2018). Diante desses resultados, a professora regente, com o intuito de inserir os sujeitos no atual cenário dos novos e multiletramentos, criou uma situação de ensino-aprendizagem e os apresentou o gênero *fanfic*, instigando à realização de pesquisas e leituras para a escolha de uma *fanfic*, para ser apresentada e discutida na sala de aula, de modo que todos os estudantes tivessem acesso a esse gênero. Após esse trabalho, foi essencial conhecer a opinião dos alunos acerca da leitura e da escrita de *fanfic*.

Nesse sentido, o estudo revelou que para 70,5% dos alunos participantes, a leitura e a escrita de *fanfic* proporcionaram a interação entre os sujeitos envolvidos nessas práticas. Outros 52,5% disseram que colaboraram para o fomento do ensino-aprendizagem da língua materna. Para 50,8% dos participantes, essa prática de letramento digital colaborou para ampliar sua capacidade de leitura, haja vista que usam a língua em uma situação comunicativa real. Por fim, 32,8% dos sujeitos afirmaram que tais atividades são colaborativas e essenciais à aprendizagem da língua portuguesa.

Frente a esses resultados, é indiscutível a relevância de um trabalho docente comprometido com o ensino-aprendizagem dos alunos, com sua formação e sua inserção num universo multiletrado. Sendo assim, defendemos ser fundamental que a escola e os professores promovam espaços de discussões para que os alunos possam compartilhar os seus saberes extraescolares, valorizando-se, assim, a cultura, a inserção social, as competências (e/ou habilidades) leitoras e escritoras, bem como a construção de conhecimentos.

Também, por meio da análise das respostas dos alunos, descobrimos uma *fic* em meio aos participantes: uma aluna já estava inserida na prática de



leitura e escrita de *fanfic* desde o Ensino Fundamental e, dessa forma, uma de suas produções passou a fazer parte do corpus deste estudo. Trata-se da *Fanfic Bates Motel*, cuja fonte de inspiração foi a série televisiva americana com o mesmo nome *Bates Motel*.

Em análise, um primeiro ponto que precisamos considerar, diz respeito ao título atribuído à *Fanfic Bates Motel*, pois ao observá-lo, é possível estabelecer uma relação interdiscursiva entre o objeto de análise com outros três gêneros – o seriado *Bates Motel*, o filme *Psycho* (1960) do diretor Alfred Hitchcock e o livro *Psicose* (1959), do escritor estadunidense Robert Bloch. Nessa cadeia interdiscursiva cada gênero enumerado tem sua relevância social e contribui para se chegar até à produção em análise.

Nessa visão, compreendemos que a obra de Bloch foi inicialmente um dos fios condutores do percurso interdiscursivo, que culminou na escrita da *fanfic*. Ademais, é importante elucidar que ao se interessar pelo livro de Bloch, o diretor Hitchcock comprou todos os direitos autorais e recolheu todos os exemplares existentes nas livrarias. Essa ação fazia parte dos seus planos, e se efetivou para que o público não tivesse conhecimento acerca da história, que iria consagrá-lo na superprodução cinematográfica, *Psycho*, estreada no cinema em 1960. Esse filme alcançou milhares de telespectadores e, conseqüentemente, sua bilheteria conquistou milhões de dólares, se tornando na contemporaneidade, segundo a crítica, um dos melhores filmes do diretor e produtor britânico Alfred Hitchcock.

Oriunda de um processo de imbricação desses gêneros, a série *Bates Motel* surgiu em 2013, e é considerada uma prequela do filme de Hitchcock. Trata-se de uma produção que traz consigo eventos e aspectos mais densos, a partir de uma nova perspectiva de uso da linguagem, pois a cena se atualiza na série à medida que traz o *outro* presente nos gêneros e nos enunciados anteriores, tanto do filme como do livro. Nessa cadeia interdiscursiva, a série descreve a dramática história de vida do jovem Norman Bates e de sua mãe, Norma. Posteriormente à morte do seu marido, Norma adquiriu um motel, a fim de manter a família e poder iniciar uma vida nova com seu filho. Nessa trama, o jovem aparece com um estágio mental em um nível mais elevado de gravidade, além de traços parecidos com o personagem da versão de Hitchcock. Devido à sua grande audiência e ao sucesso de crítica, a série, contou com mais quatro temporadas de dez episódios cada, sendo que a *fanfic* produzida pela aluna teve como base o último episódio da terceira temporada, transmitida em 2016.

O Quadro 1, a seguir, explicita a primeira página da *Fanfic Bates Motel* produzida por RSG, aluna participante da pesquisa.



Ao observar o texto em análise, é possível ressaltar que o mesmo se insere na tipologia narrativa e, como tal, traz no enredo personagens, narrador, conflito etc., elementos característicos de sua estrutura, a qual tem merecido a atenção de pesquisas atuais (BASTOS; BIAR, 2015). “Com a chamada virada discursiva, tem crescido o interesse pelo estudo de narrativas que emergem de contextos espontâneos, institucionais e de pesquisa” (BASTOS; BIAR, 2015: 98). Assim, ao se apropriarem de uma das modalidades da linguagem - em especial a escrita -, para narrar e/ou contar histórias, “os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentido sobre si mesmos” (*ibid.*), além de consolidarem saberes essenciais à sua escolarização.

DarKnight

Norman ainda estava em transe, no cais, após o acidente com Bradley. Acidente? Chamaria tal (L1) coisa de acidente? Norman, em seu momento de “troca de personalidade”, incorporou sua mãe com todos os seus trejeitos, precisamente, mais louca e mais maníaca do que o normal. Sim, brutalmente, perseguiu a jovem garota solitária e a matou, enquanto a acusava de “tentar separar o Norman de mim” ou de ser “vadia”. Enquanto isso, desesperadamente Norma e Dylan estavam procurando pelo Motel, mas sem sucesso e sem paciência a mãe do ano começou a entrar em pânico, já não sabia mais o que fazer, onde procurar, por impulso; pega o telefone e liga para Romero, e nessa hora se esquece da sua última briga, em busca de ajuda.

**NORMA** - Alex! Por favor, eu preciso da sua ajuda...! Norman sumiu, e eu estou preocupada com ele! (L9) **ROMERO** - Norma... Eu estou meio embolado agora. Fique dentro de sua casa, logo estarei aí. (L10) **NORMA** - Alex???? Você sabe o que eu estou passando! Eu temo Bob Paris fazer algo com meu filho no meio da estrada, no meio da noite e... (L12) **ROMERO** - Bob Paris está morto. Eu o matei, acabei de fazer. (L13) **NORMA** - Oh, sério? Alex, onde você está? O que aconteceu? (L14)

**ROMERO** - Não posso falar agora Norma, apenas aguarde dentro de casa. (L15) **NORMA** - Mesmo que Bob Paris esteja morto, eu temo pela segurança do meu filho, ainda mais no estado de saúde mental dele e... (tu tu tu) – Romero desligou. (L17) **NORMA** - Filho da puta! (L18)

**DYLAN** - Norma? O que ele disse? Onde ele está? Ele está vindo? (L19)

**NORMA** - Entre no carro Dylan, vamos atrás do seu irmão. (L20)

Transportando-nos para o cais, lá está Norman em pé, em transe, observando o carro afundando aos poucos... como sua mais bela obra teatral, “sua mãe” em cena, fez o trabalho mais do que brutal, enquanto o pequeno inocente filhinho bobão observava, do fundo do seu ser, como se não o fosse. Mas não o era, era sua outra parte, aquela que já se descobria desde a morte de seu pai. (L24)

**Quadro 1:** Primeira página da *Fanfic Bates Motel*  
 Fonte: Dados de pesquisa da *Fanfic Bates Motel* (2017)

Nesse sentido, a narrativa apresentada possui elementos importantes para iniciarmos uma discussão que contemple e valorize os novos e multiletramentos, oriundos de gêneros como a *fanfic*. Para procedermos à sua análise, buscamos bases teóricas em Possenti (2002), Bakhtin (2011) e

Volóchinov (2018). A escolha desse quadro teórico se justifica pelo fato de possibilitar uma discussão a partir de conceitos-chave advindos de pressupostos teóricos propostos por esses autores. E, nesse sentido, para iluminar este estudo, foram escolhidas três categorias analíticas: enunciado, interação e autoria.

Com respeito ao enunciado, Bakhtin (2011: 329) afirma que este é concebido “como um conjunto de sentido” de cunho social, produto de uma das esferas da “atividade humana”. Sendo assim, é possível compreender que o uso da língua se efetiva por meio de enunciados concretos e únicos, pertencentes a uma dada esfera social, que se expressa nas modalidades oral e escrita. Sobre esta última, Volóchinov (2018: 184) defende que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta”, estando ele ligado a algo por meio de uma relação de concordância ou de negação. Bakhtin (2011), também sob essa ótica declara ainda que por meio do princípio do dialogismo:

*Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados pelo qual está ligado pela esfera da cadeia discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.*

*Bakhtin (2011: 297)*

Nessa perspectiva, também é possível determinar o texto como enunciado; para tanto, há de se considerar a intenção – ou a intencionalidade – do autor e a realização dessa intenção, elementos importantes que foram contemplados na *fanfic*. A análise da produção evidencia esses aspectos, uma vez que a *fanfic Bates Motel* se constitui por meio de enunciados escritos, que expressam uma intencionalidade da autora em uma determinada situação comunicativa. Essa situação se realiza a partir da escrita da narrativa de ficção, tendo por base a série televisiva. Na escrita desse texto, há uma intenção prévia da autora de alcançar os fãs/leitores, de modo que estes leiam e escrevam esse gênero discursivo, além de colaborarem com o processo de retextualização da *fanfic*. Trata-se de uma das possibilidades de uso concreto da linguagem no cotidiano social, que ocorre por meio da utilização de um gênero, cuja circulação se faz no suporte digital, demandando dos autores e leitores a ativação de competências e habilidades leitoras e escritoras nesse tipo de prática social de letramento.

Dito isso, passemos, à interação, nossa segunda categoria de análise. Segundo Bakhtin e Volóchinov (2014), o ser se constitui na e pela linguagem, por meio da interação verbal e social, e essa interação é vista como a verdadeira substância da língua. No caso da *fanfic*, podemos dizer que ocorre a sociointeração entre os sujeitos (autor-leitor, leitor-autor) envolvidos nessa prática de letramento, assim como a produção de sentidos e significados, pois é a partir dessa interação que se constrói o saber. Nesse movimento, Volóchinov (2018: 205) afirma que a palavra é o “resultado das inter-relações do falante com o ouvinte, [sendo que esta] palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma extremidade em mim e a outra no interlocutor”.

Em consonância com esses dizeres de Volóchinov (2018), salientamos que a interação é fator fundamental na produção de textos como a *fanfic*, uma vez que ocorre no processo a participação de autor e fãs, os quais se tornam coautores na sua escrita e reescrita, originando uma produção colaborativa, que posteriormente seguirá para a publicação de um episódio ou capítulo, enquanto o autor continua a escrita dos demais. No intervalo da escrita ou da publicação, também surgem as interações entre autor-leitor e leitor-autor e, nessas interações, o autor recebe sugestões de fãs/leitores que ficam na expectativa para ver ou ler o desenrolar da próxima cena da *fanfic*. A interação entre ambos implica diretamente na escrita do texto, isto porque podem surgir alterações em qualquer parte da *fanfic*, a partir de sugestões diversas dos fãs. Diante disso, cabe ao autor aceitar ou não as sugestões recebidas. No caso da *fanfic* em análise, a autora optou pela permanência do cenário – a cidade fictícia de *White Pine Bay* –, mas, por outro lado, elegeu apenas seis, dos vinte personagens da série: Norma Louise Bates, Norman Bates, Dylan Massett, Emma Decody, Caleb e Alex Romero.

No que concerne à última categoria – a autoria, estudos como os de Possenti (2002) e Bakhtin (2018 [1998]) tornam-se importantes para nossa análise. Para Bakhtin (2018: 210), “todo enunciado possui uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como seu criador”. Sob essa mesma ótica e complementando os dizeres do filósofo russo, Possenti (2002) salienta que, para se discutir autoria na atualidade, é essencial retomar os ideais foucaultianos, pois as marcas legítimas de “autoria são da ordem do discurso” [e não necessariamente] “do texto ou da gramática” (POSSENTI, 2002: 112). Para esse autor um dos indícios de autoria, entre outros, que propõe no seu estudo, é “dar voz aos outros enunciadores” (*ibid.*).

Em comum acordo com esse pressuposto teórico do autor, é possível ressaltar que a *fanfic* em análise explicita claramente esse aspecto, pois se caracteriza por ser uma narrativa de ficção, e as vozes de outrem –

enunciadores – ecoam, expressas no texto por meio de discursos diretos que constituem a trama em boa parte do texto, podendo tal marca ser evidenciada logo no início do trecho da linha nove (l. 9): “**NORMA** – Alex! Por favor, eu preciso da sua ajuda...! Norman sumiu, e eu estou preocupada com ele! **ROMERO** – Norma... Eu estou meio embolado agora. Fique dentro de sua casa, logo estarei aí”, até a finalização do diálogo na linha vinte (l. 20). Nos demais trechos, é possível verificar que a autora adotou o mesmo posicionamento, dando vozes aos seus personagens Norma, Romero e Dylan, construindo novos enunciados que estão ligados aos anteriores e posteriores, atribuindo sentido e significado ao texto.

Com vistas à ampliação da pesquisa realizada na escola, também buscamos conhecer as práticas letradas nas quais os alunos das três turmas estavam inseridos em 2017. Para tanto, foi de extrema importância ouvir os participantes da pesquisa, por meio de entrevistas, e três alunas afirmaram que as *fanfics* contribuíram para melhorar as capacidades de leitura e de escrita de vários textos. Segundo as estudantes:

*[O trabalho com fanfic] desenvolve a capacidade de leitura e de escrita por ser uma forma básica, mais simples de acesso para as pessoas. (EJP, 18 anos).*

*[As atividades de leitura e escrita] estimulam o pensamento e a criatividade de quem está escrevendo e de quem está lendo (VCN, 18 anos).*

*Quando consumimos algo, um texto, uma série, um filme, nos deixa estimulados a criar ou recriar novas coisas. Nos inspiram. A fanfic é uma forma de expor novas ideias e novas versões, recriar e trabalhar a criatividade, pois não existem regras (RSG, 18 anos).*

Diante desses depoimentos ficam evidentes os posicionamentos das participantes acerca da relevância do trabalho docente com os multiletramentos. Consequentemente, reafirmamos a necessidade de a escola e os professores proporcionarem aos alunos práticas pedagógicas e trabalhos que contemplem a leitura e escrita de diversos gêneros, inclusive os digitais, possibilitando a ampliação de competências leitoras e escritoras, o senso crítico, assim como a inserção desses sujeitos na sociedade dos novos e multiletramentos, como defende a BNCC. Para tanto, é necessário igualmente promover um trabalho coletivo, envolvendo os docentes das

demais disciplinas, com vistas à melhoria do ensino de leitura, escrita e à construção dos saberes do aluno ao passo que usar uma das modalidades da língua.

Na esteira dessa direção, é preciso também, durante o ensino de língua portuguesa, dar vozes aos alunos para conhecê-los e proporcioná-los o pleno direito à aprendizagem, bem como o desenvolvimento das capacidades de leitura, de escrita e, sobretudo, a construção do seu conhecimento, oportunizando a sua participação na cidadania e nas práticas multiletradas da sociedade contemporânea.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, apresentamos algumas discussões referentes à teoria dos gêneros e à necessidade de seu ensino na Educação Básica. Diante do que apresentamos, fica clara a importância dos gêneros para a comunicação humana e para a própria conformação da sociedade. A vida se realiza por meio de práticas comunicativas, que nada mais são do que gêneros utilizados em diferentes contextos sociais. Assim, em cada situação há a veiculação de diferentes tipos de textos, que têm relação entre si e são produzidos levando-se em conta suas características formais e também suas finalidades, seus interlocutores e seus meios de propagação.

Dessa forma, ao pensarmos em ensino de gêneros, não podemos deixar de levar em consideração o trabalho com a sua estrutura. Por outro lado, não se pode deixar de pensar no contexto sócio-histórico que envolve a produção, a recepção e a veiculação dos textos e dos gêneros. Nesse sentido, é preciso ir além da forma buscando o sentido do texto. Acreditamos que esse é um trabalho longo e difícil, mas extremamente necessário.

Há muito tempo - pelo menos desde a década de 1980 – se prega nos cursos de licenciatura do país que uma das principais funções do ensino é tornar os estudantes futuros cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, além de transformar crianças e adolescentes em pessoas que lutam por justiça e pelo bem-estar próprio e dos demais. Dessa forma, podemos pensar que precisamos avançar muito, pois a sociedade brasileira ainda não alcançou esse nível desejado.

Entretanto, cremos que não há outro caminho de transformação possível a não ser a educação e, no caso do professor de Português, o ensino dos aspectos formais e discursivos de textos e gêneros. Apesar de tudo, é necessário que o professor continue idealizando, insistindo, investindo, acreditando no que faz. Sem isso, o futuro não terá boas perspectivas e, assim, a vida perderá um pouco de seu sentido. Sim, acreditemos.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BASTOS Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, n. 31 especial: 97-126, 2015.

BAZERMAN, Charles. Saber onde se está: o gênero. In: BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. Trad. Adail Sobral, Angela Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Acunha. São Paulo: Parábola, 2015.

BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros discursivos ou textuais? In: BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 16 jan. 2020.

COSCARELLI, Carla. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011: 25-40.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: UFPE, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. **Hipertexto e**



**gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões de ensino.** 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

MILLER, Carolyn R. Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos.** Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 18, n. 3: 603-622, out. 2018.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Revista Perspectiva, Florianópolis**, v. 20, n. 1: 105-124, jan./jun. 2002.

RODRIGUES, Daniella; LOPES, Maria Ângela P. T. **Quadro elaborado** pelas Profas. Dras. Daniella Lopes e Maria Angela Paulino T. Lopes, adaptado de outro, de autoria da Profa. Dra. Jane Guimarães Quintiliano Silva, todas da PUC-Minas. Foi distribuído em aula, no 2º semestre de 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa; JESUS, Lucas Mariano de. Produção de fanfictions e escrita colaborativa: uma proposta de adaptação para a sala de aula. **Scripta**, 23 (48):93-108, 2019.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos e textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair; MOTTA-ROTH Désirée. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

TEIXEIRA Andréia; GOMES, Suzana dos Santos. Letramento digital no ensino médio: um estudo do gênero fanfiction nas aulas de Língua Portuguesa. **Debates em Educação**. Maceió, v. 11, n. 24: 331-348, aug. 2019. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7014>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

TEIXEIRA, Andréia; ALMEIDA, Ana Carolina Correia. Um retorno ao clássico A ilha do tesouro: uso de narrativa na produção de fanfiction. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 19, n. 34: 305-326, dez. 2020. ISSN 1809-3507. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/53624>>. Acesso em: 28 dez. 2020. doi:<https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2020.53624>.

TORRES, Kátia Cristina de Oliveira. **Experiências narrativas: Fanfics a partir de um conto de suspense**. 2016. 135 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na faculdade: fundamentos**. São Paulo: Parábola, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2018.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. (2020). O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiose aquém e além da sala de aula. **Letras**, 35–56. <https://doi.org/10.5902/2176148539579>

ZANDONADI, Raquel Santos. **Leituras e escrita em língua portuguesa: a fanfiction na sala de aula**. 2019. 401 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, 2019.

# QUANDO VOCÊ DISSE QUE A LEITURA É AMBÍGUA? – A INTERPRETAÇÃO DO Q ADJUNTO MOVIDO/IN SITU EM SENTENÇAS INTERROGATIVAS COMPLEXAS

Anna Lyssa do Nascimento Donato Machado<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho analisa o comportamento de um conjunto de falantes nativos do Português Brasileiro (PB) em relação à leitura de sentenças interrogativas complexas que apresentam movimento de Q adjunto. Esse movimento pode ser interpretado como sendo curto, em que o escopo do adjunto é sobre a sentença matriz, ou longo, em que o escopo recai sobre a *encaixada*, o que gera ambiguidade na interpretação das interrogativas. Procuramos

**ABSTRACT:** This work analyzes how a group of native speakers of Brazilian Portuguese (BP) interpret complex interrogative sentences that present adjunct *wh*-movement. It is possible to interpret this movement as being short, when the adjunct is moved from the matrix, or long, when it is moved from the embedded clause. Such a behavior leads to ambiguity, since the adjunct may have scope over one clause or the other. Therefore, we observe which is the speakers' preferred reading, matrix or

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras Vernáculas (Programa de Pós Graduação em Letras Vernáculas, UFRJ)

Procuramos verificar, desse modo, qual a leitura preferencial feita pelos falantes, leitura encaixada ou matriz, e se, diante de uma leitura obrigatoriamente encaixada, há preferência pelas interrogativas com movimento-Q, ambíguas, ou com Q-*in situ*, não ambíguas, uma vez que o PB apresenta movimento-Q que é opcional. A análise que conduzimos considera um adjunto específico, o adjunto de tempo *quando*, e é feita a partir de resultados obtidos por meio de um experimento linguístico com 12 participantes voluntários. Os resultados mostram que há, com as interrogativas com movimento, de certa forma, preferência pela leitura encaixada e que, com uma leitura encaixada obrigatória, há clara preferência pela interrogativa com Q-*in situ*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Q-movido; Q-*in situ*; sentenças interrogativas complexas; experimento.

embedded, in contexts presenting a moved *wh*, and if, when they face an embedded reading, they prefer the interrogatives with or without *wh*-movement. That analysis is valid since BP has optional *wh*-movement and complex interrogatives without movement are not ambiguous, different from the ones with movement. The analysis we carry considers an adjunct in particular, *quando*, and is based in a linguistic experiment applied to 12 volunteers. The results show that there is, in a certain way, a preference for the embedded reading when the adjunct is moved, and that, when an embedded reading is forced, there is a clear preference for *wh-in situ*.

**KEYWORDS:** moved-*wh*; *wh-in situ*; complex interrogatives sentences; experiment.

## INTRODUÇÃO

As línguas naturais têm comportamento distinto no que diz respeito ao movimento-Q, sendo obrigatório, em algumas delas, ou rejeitado, em outras. O Português Brasileiro (PB), junto de outras línguas românicas, parece apresentar movimento-Q opcional, com coexistência de Q-movido ou Q-*in situ*, um comportamento problemático se pensarmos que, dentro de uma teoria como a gerativa, não há espaço para opcionalidade e que operações de movimento são custosas e só devem ocorrer como último recurso (*cf.* SANTOS, MAIA, 2017). Além disso, o movimento-Q pode levar, no caso de sentenças complexas, à ambiguidade, uma vez que a palavra-Q tem a possibilidade de ser interpretada como ligada à oração encaixada ou à matriz, o que não acontece com o Q-*in situ*. É o que pode acontecer com o movimento de adjuntos como *onde* e *quando*.

Considerando essa especificidade do PB, propomos, neste *squib*, investigar a interpretação preferencial de falantes dessa língua, se leitura matriz ou encaixada, para sentenças complexas com adjunto Q-movido. Além disso, também investigamos, no caso da leitura encaixada, qual a preferência deles, a sentença com Q-movido ou com Q-*in situ*. Nossa análise é feita a partir de um experimento piloto que envolveu 12 participantes e considera especificamente o adjunto *quando*. Nossas previsões são que, diante de construções ambíguas, com movimento de Q, longo ou curto, os participantes terão preferência pela leitura encaixada em detrimento da leitura matriz. Já diante de resposta sobre a sentenças encaixada, acreditamos que estes escolherão as sentenças com Q-*in situ*, sem ambiguidade, no lugar das com Q-movido.

Para dar conta de nossos objetivos e testar nossas hipóteses, organizamos o texto em quatro seções. Na primeira, discutimos, brevemente, o movimento-Q e o movimento de adjuntos, mostrando as possíveis interpretações para o adjunto movido em sentenças complexas e a diferença no comportamento de adjuntos de duas naturezas. Na seção seguinte, explicamos como o experimento foi conduzido e no que consistia, além de apresentarmos nossas hipóteses. Em seguida, discutimos e analisamos os resultados obtidos pela aplicação do experimento e, posteriormente, apresentamos nossas considerações finais.

## 1. A QUESTÃO DO MOVIMENTO-Q E DO MOVIMENTO DE ADJUNTOS

Como já mencionamos, as línguas têm comportamentos diferentes em relação ao movimento-Q. Em algumas, como o inglês, esse movimento nas sentenças interrogativas é obrigatório para a boa formação das sentenças<sup>2</sup>. A permanência da palavra-Q em sua posição de base, *in situ*, leva à agramaticalidade. Já em outras, como o chinês, como atesta Huang (1982), ocorre o contrário, a palavra-Q deve permanecer *in situ* e não pode haver movimento, como vemos abaixo, com o contraste entre as duas línguas:

- (1) a. Who did you see? (“Quem você viu?”)  
b. \* Did you see who?
- (2) a. \* Sheii ni kanjian-lei ?  
who you see-asp  
b. Ni kanjian-le shei? (“Quem você viu?”)  
you see-asp who

Há ainda línguas, como as românicas, incluindo o PB, que parecem apresentar movimento-Q opcional, com a coexistência de Q-movido e Q-*in situ*<sup>3</sup> (KATO, 2003; FIGUEIREDO SILVA, GROLLA, 2016), como vemos a seguir:

- (3) a. **Quem** você viu?  
b. Você viu **quem**?

A ideia de opcionalidade constitui um problema teórico para abordagens gerativas, em que operações de movimento são consideradas custosas e, por conta disso, só devem ocorrer como último recurso, para a checagem de traços (CHOMSKY, 1995). Uma outra questão relevante além da suposta opcionalidade é que o movimento-Q pode levar, no caso de sentenças complexas, à ambiguidade estrutural, já que a palavra-Q pode ser interpretada como ligada à oração encaixada ou à matriz. Tal ambiguidade se dá pela possibilidade de movimento longo ou de movimento curto, o que pode acontecer com o movimento de adjuntos como *onde* e *quando*.

Nas situações em que há movimento-Q, a palavra-Q é gerada na posição temática em que é exigida, se for um argumento, ou na posição de adjunção

<sup>2</sup> Há, na realidade, contextos específicos em que se pode haver Q-*in situ*, como é o caso das perguntas-eco (*Did you see WHO?*). Esse não é, no entanto, o comportamento padrão dessa língua.

<sup>3</sup> Ver também Oushiro (2012) sobre as motivações discurso-pragmáticas, sintáticas e prosódicas para a permanência do Q-*in situ* ou para seu movimento.



relevante, e é então movida para uma posição na periferia esquerda da sentença. Desse modo, ainda que a expressão-Q se mova, ela é interpretada na sua posição original; essa é a situação em sentenças interrogativas simples. No entanto, no caso das orações complexas, isto é, que envolvem uma oração matriz e uma subordinada, quando há movimento do elemento-Q adjunto, há ainda uma outra possibilidade de leitura. Nesses casos, é possível fazer, além da leitura encaixada, também uma leitura matriz. Vejamos um exemplo abaixo:

- (4) a. **Quando**<sub>i</sub> você disse que ela morreu t<sub>i</sub>?  
b. **Quando**<sub>i</sub> você disse t<sub>i</sub> que ela morreu?

Em (4a), *quando* é interpretado como sendo movido, de forma longa, para a periferia esquerda de dentro da oração encaixada, estando ligado então a ela. Considerando essa leitura, uma resposta possível para essa pergunta seria, por exemplo, “Ela morreu em abril”. Já em (4b), *quando* é interpretado como sendo movido para a periferia esquerda a partir da oração matriz, em um movimento curto. Assim, essa pergunta poderia ter como resposta uma sentença como “Eu disse na quarta passada”.

O *quando*, com leitura encaixada, também pode permanecer in situ, na posição em que é gerado, o que não geraria ambiguidade. Isso aconteceria porque o adjunto seria interpretado, e mantido, em sua posição de base, uma vez que não ocorre movimento, ou pelo menos não um movimento visível. Portanto, uma oração como “Você disse que ela morreu quando?” teria uma resposta do tipo “Ela morreu em abril”, assim como (4a).

A possibilidade das duas leituras, como mostrado em (4), parece ser mais característica de adjuntos de natureza específica, tal como *quando* e *onde*. De acordo com Aoun *et al.* (1987), esses seriam considerados adjuntos referenciais, como aponta a existência de pronomes do tipo *aqui*, *lá*, *agora* e *depois*, que podem ser usados de forma correferencial. Já adjuntos como *como* e *por que*, seriam não referenciais e teriam menos liberdade em relação ao movimento.

A diferença de comportamento entre esses adjuntos é atestada por Augusto (1998), que verificou a preferência de falantes brasileiros em relação à interpretação de ambos os grupos, assim como a possibilidade de leitura encaixada ou matriz, por meio de experimento linguístico. Ao analisar contextos de ilha factiva<sup>4</sup>, da qual seria possível extrair argumentos, mas não

<sup>4</sup> Ilhas factivas são aquelas que apresentam verbos que desencadeiam pressuposição de verdade, como *saber* e *descobrir*, controlados por Augusto (1998).

adjuntos, por se tratar de uma ilha fraca, a autora percebe que adjuntos referenciais autorizam a leitura encaixada, além da matriz. Isso não é observado com os adjuntos não referenciais, cuja leitura encaixada foi barrada pelos falantes. A autora também controlou contextos que não apresentavam ilha factiva, como os que mostramos em (4), com os quatro adjuntos mencionados. Vejamos duas das sentenças teste propostas por ela, uma com extração de ilha factiva e outra sem ilha factiva:

(5) Onde/quando/como/ por que você descobriu que o Pedro comprou o presente?

(6) Onde/quando/como/ por que você disse que o Pedro comprou o presente?

A pesquisadora busca então analisar a preferência dos falantes em relação às duas possibilidades de leitura. Para isso, foi solicitada uma resposta a essas perguntas e foi analisado se a resposta imediata e a reanálise, primeira e segundas respostas, respectivamente, levavam em conta a leitura subordinada ou matriz. Com o *onde* e o *quando*, as perguntas com o verbo *dizer* obtiveram as primeiras respostas ligadas à encaixada em 100% dos casos, se consideramos o *quando*, e em por volta de 90%, considerando o *onde*. Ainda com o mesmo verbo, há 100% das primeiras e segundas respostas ligadas à leitura encaixada tanto com *como* quanto com *por que*. Já nos contextos com o verbo *descobrir*, com a ilha factiva, houve 60% e 20% de primeiras e segundas respostas para a interpretação encaixada, no caso de *onde* e *quando*, respectivamente, e 0% para essa mesma interpretação no caso de *como* e *quando*, isto é, as primeiras respostas consideravam apenas a interpretação matriz.

Tais resultados mostram que de fato há uma diferença nas interpretações não só possíveis, mas preferenciais dos adjuntos movidos, que não se comportam de forma uniforme.

## 2. O EXPERIMENTO PILOTO

A partir dessa discussão, propomos então analisar como falantes do PB se comportam em relação a um adjunto específico, o referencial *quando*, quando movido e também *in situ*, buscando identificar a forma com que este é interpretado. Para isso, elaboramos um experimento piloto que foi organizado em duas fases.

Na primeira, pretendíamos verificar a interpretação preferencial desses falantes em sentenças com leituras ambíguas, com o Q-movido, se leitura encaixada ou matriz. É importante destacar que, conforme apontado por Augusto (1998), essa ambiguidade é mais notável na escrita, a modalidade considerada no teste. Isso acontece porque, na fala, há diferença na entonação usada ao considerar o escopo do adjunto-Q movido: quando tem escopo sobre a encaixada, há privilégio de entonação ascendente e, quando tem escopo sobre a matriz, de entonação descendente.

Na segunda fase, buscamos verificar se, a partir de uma resposta ligada, obrigatoriamente, à sentença encaixada, o falante teria preferência pela interrogativa com Q-movido ou pela interrogativa com Q-*in situ*.

Optamos por usar, nas sentenças matrizes, apenas dois verbos, *dizer* e *falar*, e, nas encaixadas, *viajar*, *casar*, *se mudar* e *se formar*. Aqui, a escolha dos verbos não é aleatória. No caso dos verbos da matriz, eles foram escolhidos pois são verbos que não desencadeiam pressuposição de verdade, como aqueles utilizados por Augusto (1998), verbos parentéticos. Além disso, todos os verbos foram mantidos no passado, no pretérito perfeito simples, para manter a uniformidade temporal e evitar que possíveis diferenças nos tempos verbais pudessem influenciar na escolha dos participantes.

O teste foi aplicado a partir de um *Google Forms* e continha 24 perguntas, sendo 4 perguntas de interesse e 8 perguntas distratoras para cada uma das duas fases, assim totalizando 12 perguntas por fase. As distratoras, que envolviam interpretação de anáfora, foram inseridas para evitar que os participantes tomassem consciência sobre o que estava sendo analisado e, por conta disso, respondessem as perguntas de interesse de forma condicionada, o que poderia enviesar os resultados obtidos.

Destacamos também que, a partir de um termo de consentimento oferecido antes do teste em si, os participantes foram informados sobre sua participação voluntária na pesquisa, que poderia ser interrompida a qualquer momento se desejassem. Ao final do teste, também foram coletados os metadados dos participantes (sexo, faixa etária e escolaridade).

Na primeira fase do teste, oferecemos as perguntas para os participantes e solicitamos que escolhessem, dentre as duas respostas oferecidas, aquela de sua preferência, uma em que o adjunto movido tinha escopo sobre a sentença encaixada e a outra sobre a sentença matriz. Cada pergunta foi oferecida juntamente com as respostas, em uma mesma tela. As perguntas, e respostas, estão exibidas a seguir:

(7) P:Quando você disse que o Pedro viajou

- R1: Eu disse ontem R2: Ele viajou ontem  
 (8) P: Quando você falou que a Maria se formou?  
 R1: Eu falei sábado R2: Ela se formou no sábado  
 (9) P: Quando você disse que a Beatriz casou??  
 R1: Eu disse na quarta R2: Ela casou na quarta  
 (10) P: Quando você falou que o João se mudou?  
 R1: Eu falei no domingo R2: Ele se mudou no domingo

Na segunda fase, partimos da resposta desejada, a em que o *quando* estava ligado à sentença encaixada, e solicitamos que os participantes escolhessem a sua pergunta de preferência entre as duas disponíveis, a com Q-movido, ambígua entre interpretação encaixada e matriz, e a com Q-*in situ*, em que não há ambiguidade e o adjunto é interpretado apenas como ligado à encaixada. Oferecemos, na mesma tela, a resposta e as duas perguntas relacionadas a ela. Aqui, mantivemos as respostas encaixadas da primeira fase do teste e também as perguntas com Q-movido, além das suas versões com Q-*in situ*, como vemos a seguir:

- (11) R:Ele viajou ontem  
 P1: Você disse que o Pedro viajou quando? P2: Quando você disse que o Pedro viajou?  
 (12) R: Ela se formou no sábado  
 P1: Você falou que a Maria se formou quando? P2: Quando você falou que a Maria se formou?  
 (13) R: Ele se mudou no domingo  
 P1: Você falou que o João se mudou quando? P2: Quando você falou que o João se mudou?  
 (14) R: Ela casou na quarta  
 P1: Você disse que a Beatriz casou quando? P2: Quando você disse que a Beatriz casou?

Acreditamos, que, em relação à primeira fase, a preferência dos participantes será, nas sentenças complexas com o *quando* movido, por respostas relacionadas com a leitura encaixada, com movimento-Q longo. Já em relação à segunda fase, acreditamos que, com indução à resposta encaixada, contrapondo diretamente a sentença com movimento-Q e a sentença com Q-*in situ*, os participantes tenham preferência por essa última, já que ela não apresenta, de forma alguma, ambiguidade.

### 3. OS RESULTADOS

O teste foi respondido por 12 participantes com ensino superior completo, de áreas variadas, com idades entre 15 e 35 anos. Desses participantes, nove são do sexo feminino e três são do masculino. Vejamos, a seguir, os resultados obtidos com o experimento, considerando suas duas fases. Iniciamos a análise da primeira fase com as perguntas com Q-movido com o verbo *dizer*:

Eu disse ontem	50%
Ele viajou ontem	50%

**Quadro 1:** Resposta preferencial para “Quando você disse que o Pedro viajou?”

Eu disse na quarta	25%
Ela casou na quarta	75%

**Quadro 2:** Resposta preferencial para “Quando você disse que a Beatriz casou?”

Em relação à pergunta “Quando você disse que o Pedro viajou?”, não há diferença significativa entre a preferência pela resposta com o adjunto ligado à encaixada ou à matriz, uma vez que metade dos participantes optaram por uma leitura e metade pela outra. Já na pergunta “Quando você disse que a Beatriz casou?”, 75% dos participantes preferem a resposta com adjunto vinculado à oração encaixada, enquanto apenas 25% preferem a resposta com este vinculado à matriz.

Vejamos agora os resultados envolvem Q-movido com o verbo *falar*:

Eu falei no sábado	50%
Ela se formou no sábado	50%

**Quadro 3:** Resposta preferencial para “Quando você falou que a Maria se formou?”

Eu falei no domingo	42%
Ele se mudou no domingo	58%

**Quadro 4:** Resposta preferencial para “Quando você falou que o João se mudou?”

Com o verbo *falar* na matriz e com *se formar* na encaixada, assim como aconteceu com *dizer* e *viajar*, não houve preferência para leitura do Q-movido na matriz ou na encaixada, uma vez que ambas foram escolhidas na mesma frequência pelos participantes. Já com o verbo o verbo *se mudar* na subordinada, não parece haver uma preferência categórica pela leitura

encaixada do *quando*, escolhida por 58% dos participantes. Por conta da diferença pequena entre as frequências, apontamos que seria interessante, em um estudo futuro, ampliarmos o número de itens experimentais.

Esses primeiros resultados mostram que de fato são possíveis as leituras matriz e encaixada. Nossa previsão de que haveria preferência pela leitura encaixada não se concretizou, já que em dois dos quatro casos as duas leituras disponíveis são escolhidas na mesma frequência. Ao mesmo tempo, os resultados mostram que há uma tendência à leitura encaixada em duas das sentenças controladas: “Quando você falou que a Beatriz casou?” e “Quando você falou que o João se mudou?”, ainda que essa preferência seja menos significativa na última.

Aqui, vale uma reflexão sobre os resultados com *falar*. Nessas sentenças, como já vimos, há uma preferência menor, ou não há preferência, pela leitura encaixada, algo que não esperávamos. No entanto, as duas sentenças controladas, além de envolverem o mesmo verbo na matriz, também envolvem verbos da mesma natureza na encaixada, verbos pronominais. Dessa forma, não sabemos, em um primeiro momento, se há um comportamento que seja específico para algum desses verbos, algo que merece ser analisado futuramente.

Vamos ver, a seguir, os resultados encontrados na segunda fase do teste, que induzia os participantes à resposta relacionada à oração encaixada e solicitava a escolha entre sentença com Q-movido ou Q-*in situ*. Organizamos os resultados, mais uma vez, a partir do verbo na oração matriz, iniciando por *dizer*.

Quando você disse que o Pedro viajou?	33%
Você disse que o Pedro viajou quando?	67%

Quando você disse que a Beatriz casou?	8%
Você disse que a Beatriz casou quando?	92%

**Quadro 5:** Pergunta preferencial para “Ele viajou ontem”

**Quadro 6:** Pergunta preferencial para “Ela casou na quarta”

Como podemos ver nas tabelas acima, há, como esperávamos, uma clara preferência, quando uma leitura encaixada é forçada, pela pergunta com *quando in situ*. No caso da resposta “Ele viajou ontem”, 67% dos participantes preferem a pergunta “Você disse que o Pedro viajou quando?” à “Quando você disse que o Pedro viajou?”. Já para a resposta “Ela casou na quarta”, a preferência pela sentença com o adjunto *in situ* é ainda maior: 92% dos



participantes optaram pela pergunta “Você disse que a Beatriz casou quando?”.

Vejam os resultados encontrados com o verbo matriz falar.

Quando você falou que a Maria se formou?	25%
Você falou que a Maria se formou quando?	75%

Quando você falou que o João se mudou?	17%
Você falou que o João se mudou quando?	83%

**Quadro 7:** Pergunta preferencial para “Ela se formou no sábado”

**Quadro 8:** Pergunta preferencial para “Ele se mudou no domingo”

Podemos observar, pela tabela, que, assim como ocorreu com as perguntas com *dizer*, a preferência da maior parte dos falantes pelas perguntas com *quando in situ* diante de resposta ligada à oração encaixada. No caso da resposta “Ela se formou no sábado”, 75% dos participantes optaram pela pergunta “Você falou que a Maria se formou quando?”, não ambígua. Para “Ele se mudou no domingo”, a escolha pela pergunta em que não há movimento-Q é ainda maior: 83% dos participantes optaram por ela. Dessa forma, mesmo que os falantes tenham ficado divididos, na primeira fase, entre a leitura matriz e a encaixada diante das perguntas com movimento do *quando*, a pergunta em que não ocorre movimento agora é privilegiada.

Tais resultados permitem observar que, mesmo que as construções com Q-movido tenham duas possíveis interpretações, o que vimos na primeira fase do teste, há uma preferência pela construção com o adjunto em sua posição de base, não movido. Assim, podemos perceber que os falantes são sensíveis à ambiguidade presente em tais sentenças, e, diante da escolha entre a pergunta com Q-movido ou Q-*in situ*, com uma leitura encaixada forçada, há preferência pela que não apresenta ambiguidade, a última.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, observamos como falantes do PB, uma língua que parece permitir movimento-Q opcional, interpretam o adjunto-Q *quando* em sentenças interrogativas complexas que apresentam movimento. Buscamos verificar se haveria nesses contextos, que são ambíguos entre uma leitura matriz ou encaixada, preferência dos falantes por uma delas, a leitura encaixada. Também buscamos descobrir se, a partir de uma leitura encaixada forçada, os falantes teriam preferência pela interrogativa com movimento-Q, ambígua, ou pela com Q-*in situ*, não ambígua.

Para isso, conduzimos um experimento piloto aplicado a 12 participantes voluntários, que deveriam escolher suas leituras de preferência, matriz ou encaixada através de perguntas oferecidas por nós. A partir de suas respostas, pudemos perceber que não há uma preferência categórica entre uma leitura ou outra em três dos quatro contextos analisados. No entanto, quando forçamos uma leitura encaixada, por meio de respostas a possíveis perguntas, verificamos que há uma clara preferência pela interrogativa com *Q-in situ* em relação à *Q-movido*, uma vez que as primeiras não apresentam ambiguidade e o adjunto só pode ser vinculado à oração encaixada.

Por fim, destacamos que esses são os resultados de um estudo piloto, que precisa ser expandido e também aprofundado para que tenhamos conclusões mais robustas. Assim há, ainda, muito espaço para análises futuras que precisarão dar conta de questões aqui não abordadas, como as relacionadas ao resultado obtido para o verbo *falar*.

## REFERÊNCIAS

AOUN, Joseph et al. *Two types of locality*. *Linguistic Inquiry*, v. 18, n. 4: 537-577, 1987.

AUGUSTO, Marina Rosa A. A interação dos traços referencialidade e factividade no processamento de estruturas com adjuntos adverbiais.

**DELTA: Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, v. 14, n. 2: 271-293, 1998.

CHOMSKY, Noam. *The minimalist program*. MIT Press: Cambridge, 1995.

FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina; GROLLA, Elaine. *Some syntactic and pragmatic aspects of WH-in-situ in Brazilian Portuguese*. In: KATO, Mary A.; ORDÓÑEZ, Francisco (eds.). *The morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America*. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 259-285.

HUANG, Cheng-The J. *Logical relations in Chinese and the theory of grammar*. 1982. 599 p. Tese (Doutorado em Filosofia), Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), Cambridge, 1982.

KATO, Mary A. *Deriving “wh-in situ” through movement in Brazilian Portuguese*. In: CAMACHO-TABOADA, Victoria et al. (eds.). *Information structure and*

**agreement**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013. p. 175-192.

OUSHIRO, Livia. Análise sociolinguística da posição variável do constituinte interrogativo. **Revista da ABRALIN**, v.11, n.2: 43-87, 2012.

SANTOS, Sabrina L.; MAIA, Marcus. Voz média, incoativos e causativos: um estudo de sintaxe experimental. **SOLETRAS**, n. 33:137-165, 2017.

# MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO EM EDITORIAL DE JORNAL: ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DE CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA

Alex Jefferson Medeiros Fernandes da Silva<sup>1</sup>  
Caio Mieiro Mendonça<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma proposta de análise para o texto *Um grande retrocesso*, pertencente ao gênero discursivo editorial, que foi publicado no jornal O Globo, em novembro de 2017, a partir dos postulados da Teoria Semiolinguística do Discurso, proposta por Patrick Charaudeau (2007), contando também com alguns suportes

**ABSTRACT:** This article presents an analysis proposal to the text *Um grande retrocesso* (“A big setback”), from the editorial discursive genre, which was published in the O Globo newspaper at november 2017, based on the Discourse Semiolinguistics theory, proposed by Patrick Charaudeau (2007) and adopting some concepts of Text Linguistics (MARCHUSCHI,

<sup>1</sup> Mestrando em Língua Portuguesa. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: alex.jeff.silva@gmail.com. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0103-0837>. Conceptualização, visualização, escrita - rascunho original, escrita - análise e edição.

<sup>2</sup> Mestrando em Língua Portuguesa. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: caio.mieiro@gmail.com. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1264-3914>. Conceptualização, visualização, escrita - rascunho original, escrita - análise e edição.

teóricos da Linguística do Texto (MARCURSCI, 2008). O trabalho é um estudo piloto que desenvolve uma análise qualitativa do exemplar, observando a utilização de procedimentos linguístico-discursivos no desenvolvimento da defesa da tese apresentada no texto, e a evidenciar como se revelam as estratégias de convencimento utilizadas no gênero em análise. Para tanto, tomam-se por base os conceitos de *contrato de comunicação* e de *modos de organização* do discurso (CHARAUDEAU, 2008). A escolha do exemplar analisado se justifica por: a) o jornal O Globo ter grande circulação, favorecendo a divulgação das opiniões do editorial; b) o gênero ser assaz conhecido, sendo suas intenções comunicativas bastante evidentes; c) a atualidade das discussões sobre o aborto e os direitos das mulheres de legislar sobre seus próprios corpos. Como resultados, observou-se o uso dos quatro modos de organização do discurso (enunciativo, argumentativo, descritivo e narrativo) no texto, a favor da argumentação, e que a alternância entre os modos de organização durante o texto acontece: a) destacando a opinião de terceiros, b) apresentando dados

2008). The paper is a pilot study that introduces a qualitative analysis of the linguistic-discursive procedures used in the defense of the thesis presented in the editorial and to describe how the convincing strategies used in the analyzed genre are revealed. Therefore, this study relied on communications contract and discourse organization modes concepts (CHARAUDEAU, 2008). The election of the text is justified by the range of the journal, by its theme and by the current need to debate women rights and their possibility to opt for abortion whenever it's necessary. As results, it was observed the use of the four discourse organization modes (enunciative, argumentative, descriptive and narrative) in favor of the argumentation, and it happens an interchange between the organization modes in the text: a) to highlight the opinion of third parties, b) to present factual data and c) to reiterate the journal's view.

factuais, e c) reiterando o ponto de vista do periódico.

**PALAVRAS - CHAVE :**  
Semiolinguística do discurso;  
Modos de organização do discurso;  
Editorial de jornal.

**KEYWORDS:** Discourse  
semi linguistics; Discourse  
organization modes; Editorials.



## INTRODUÇÃO

Este estudo piloto é uma proposta de análise de um exemplar do gênero editorial a partir das contribuições da Teoria Semiolinguística do Discurso (CHARAUDEAU, 2007; 2008), a qual permite evidenciar os procedimentos linguístico-discursivos utilizados para a produção dos sentidos do texto. O texto selecionado para análise é *Um grande retrocesso*, um editorial publicado no jornal O Globo, em novembro de 2017. O editorial é um texto responsável por apresentar a opinião do jornal acerca do tema em discussão, neste caso, da criminalização do aborto, a partir da discussão sobre a PEC 181 na Câmara dos Deputados. A escolha do texto analisado se justifica por: a) o jornal O Globo ter grande circulação, favorecendo a divulgação das opiniões do editorial; b) o gênero ser assaz conhecido, sendo suas intenções comunicativas bastante evidentes; c) a atualidade das discussões sobre o aborto e os direitos das mulheres de legislar sobre seus próprios corpos.

A partir da análise dos quatro modos de organização do discurso utilizados no texto, quais sejam o enunciativo, o descritivo, o narrativo e o argumentativo, destaca-se a função desempenhada por cada um deles, bem como sua contribuição para a construção e organização dos argumentos em favor da tese defendida, e leva-se em conta, além disso, a noção de contrato de comunicação, a fim de se levantar o conjunto de fatores que determinam a troca languageira.

Tomam-se por base análises prévias do gênero que destacam que, na confecção de um editorial de jornal, muitas estratégias são utilizadas para garantir graus de objetividade e informatividade ao texto, por meio de uma linguagem que se apresenta mais neutra, apesar de o gênero em análise ser, por excelência, argumentativo (MEDIANEIRA DE SOUZA, 2006; PERFEITO, 2007; CRUZ, 2018). Pretende-se, a partir disso, evidenciar, por meio das estruturas linguístico-discursivas, como estas colaboram para sustentar a opinião defendida no texto. Os resultados até então obtidos comprovam que há inúmeras formas de influenciar o leitor a aderir determinado ponto de vista e que muitas das estratégias utilizadas se ancoram mais no como se diz do que no que é dito.

Destaca-se que o que se objetiva com este trabalho não é apresentar análises generalizantes aplicáveis a qualquer exemplar do gênero, mas, a partir de uma análise qualitativa, verificar, por meio dos pressupostos básicos da Teoria Semiolinguística do Discurso, como a linguagem opera ora para a

exposição do ponto de vista do periódico e ora para o estabelecimento da neutralidade esperada do gênero.

O corpo deste trabalho divide-se em cinco seções, contando com esta breve introdução. A segunda seção – Fundamentação teórica – concentra-se na apresentação do aporte teórico utilizado para o desenvolvimento da análise e é dividida em três subseções: Língua como atividade situada, na qual são evocados alguns conceitos da Linguística do Texto pertinentes às reflexões aqui desenvolvidas (MARCUSCHI, 2008); O processo de comunicação pela Semiologia do Discurso, e Modos de organização do Discurso, as duas últimas aportadas em Charaudeau (2007; 2008). Na segunda seção – Revisão da literatura – são revisitados alguns pontos que concernem à constituição do editorial enquanto um gênero estável (MEDIANEIRA DE SOUZA, 2006; PERFEITO, 2007; CRUZ, 2018). A quarta seção – Análise – consiste na apresentação do texto utilizado e dos comentários feitos com base nos pontos teóricos elucidados na seção anterior. Por fim, na quinta seção – Considerações finais –, retomam-se os principais pontos discutidos no artigo e apresentam-se as contribuições do trabalho.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 LÍNGUA COMO ATIVIDADE SITUADA**

Marcuschi (2008) defende que não nos comunicamos senão por meio de textos, que são concebidos pelo autor como a unidade máxima de funcionamento da língua (p. 88):

*Todos nós sabemos que a comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos. E os textos são, a rigor, o único material linguístico observável, como lembram alguns autores. Isto quer dizer que há um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido. O texto é resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas com seus vínculos no mundo com o qual ele surge e funciona.*

*Marcuschi (2008: 71-72)*

O autor adota a perspectiva textual-interativa que toma a língua como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (p. 61). A língua, portanto, é um sistema, um conjunto de símbolos ordenados, cuja manifestação (fala/escrita) é um fenômeno situacionalmente orientado, haja vista que, como um sistema de práticas sociais e históricas, a língua é sensível à sua realidade de produção:

*Em suma, a língua é um sistema com o qual falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples.*

*[...]*

*Certamente, quando estudamos o texto, não podemos ignorar o funcionamento do “**sistema linguístico**” com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica; neste caso estamos apenas admitindo que a língua não é caótica e sim regida por um sistema de base. Mas ele não é predeterminado de modo explícito e completo, nem é autossuficiente. Seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente.*

*Marcuschi (2008: 61-62, grifos do autor)*

Na comunicação verbal, produzida por meio de linguagem articulada através de uma gramática, coadunam-se fatores cotextuais (relacionados à estrutura interna dos textos, intratextuais) com contextuais (relacionados às suas condições de produção, extratextuais) para a produção dos sentidos. Marcuschi (2008) destaca que a manifestação do texto se dá via língua em todos os níveis: “Não podemos esquecer este aspecto porque sem língua não há texto” (MARCUSCHI, 2008: 87).

*É importante ter em mente que, se por um lado, o texto se ancora no contexto situacional com a decisão por um gênero que produz determinado discurso, e por isso não é uma realidade virtual, por outro lado ele concerne às relações semânticas que se dão entre os elementos no interior do próprio texto. Portanto: um texto tem relações situacionais e cotextuais. [...]*

*Mas isso nos coloca diante de uma situação curiosa, pois em certo sentido todos os textos são virtuais enquanto não se inserirem em algum contexto interpretativo. Só que essa virtualidade diz respeito a um de*

*seus aspectos, ou seja, sua compreensão efetiva. Esta só se dá numa situação, já que todo sentido é sentido situado.*

*Marcuschi (2008: 87)*

Tomar a língua como sócio-historicamente situada significa admitir que os fatos da língua são orientados pelas ideologias constitutivas da sociedade em que se inserem os seus falantes, logo, as ações linguísticas de seus falantes, que se manifestam por meio de seus discursos, são orientadas pelo meio.

*Finalmente, postulamos também que a língua é uma forma de ação, ou seja, um trabalho que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade. Nesse caso, a pragmática, como sociopragmática, passa a ter um papel definido e claro no processo de produção textual, pois é um dos determinantes das condições de produção.*

*Há ainda um aspecto interessante a respeito da ideia de que a língua é uma forma de ação. Não se deve entender isso como se fosse uma ação voluntarista, particular, consciente e plenamente individual, como postula a pragmática tradicional dos atos de fala. Sempre estamos inseridos num contexto social e em alguma instituição cujos contratos somos obrigados a seguir sob pena de sermos punidos de alguma forma. As instituições, as ideologias, as crenças, etc. são formas de coerção social e política que não permitem ao indivíduo agir como uma entidade plenamente individual. Não somos mais sujeitos cartesianos monolíticos, integrais e indivisíveis, que persistem à margem do corpo e dele se desgarram como uma alma que volta para a divindade. Não se nega a individualidade nem a responsabilidade pessoal, mas se afirma que as formas enunciativas e as possibilidades enunciativas não emanam de um indivíduo isolado e sim de um indivíduo numa sociedade e no contexto de uma instituição.*

*Marcuschi (2008: 67)*

A manifestação dessas ações, na qual se concretiza a veiculação de ideologias e a construção de opiniões, interessa à Semiolinguística do Discurso, que identifica por quais maneiras os sujeitos se imprimem na linguagem. As seções que seguem apresentam alguns postulados da teoria que se aplicam para a averiguação desses aspectos languageiros.

## 1.2 O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO PELA SEMIOLINGUÍSTICA DO DISCURSO

Dentro dos estudos de processamento lexical, um dos principais objetivos é compreender o curso temporal do processamento lexical e quais componentes informacionais são essenciais a esse processo. No que tange a pesquisa sobre léxico e morfologia, há alguns termos fundamentais utilizados na literatura, sobre os quais Taft (2001) discute: acesso lexical; processamento lexical; e o que pode ser considerado pré-, pós- ou sub-lexical. É necessário esclarecer a que se refere o primeiro, para que se possa explicar os demais.

A Teoria Semioliolinguística do Discurso, proposta por Patrick Charaudeau (2007), parte da perspectiva de que a construção do sentido ocorre discursivamente por meio de uma relação forma-sentido, a partir de uma situação de comunicação que envolve múltiplos sujeitos sociais. Trata-se da transposição do sentido da língua para o discurso, por meio de um duplo processo de semiotização do “mundo real” (transformação e transação) num “mundo significado” (CHARAUDEAU, 2008, p. 13-14). Por meio de categorias de língua, a teoria analisa a linguagem tendo em vista do que se fala e como se fala. Isso é feito considerando-se os sujeitos envolvidos na interação e os projetos de fala que desenvolvem. O processo de construção dos sentidos, portanto, articula tanto elementos de ordem formal – escolhas linguísticas do falante, tendo em vista o que está disponível no sistema linguístico – quanto elementos de ordem social – fatores extralinguísticos relacionados ao contexto de produção dos textos que delimitam as escolhas do falante.

A proposta de Charaudeau (2007) delimita três níveis de análise: i) situacional – que considera, no ato de comunicação, quais são as circunstâncias a influenciar o emissor; ii) discursivo – no qual são observadas as formas que o emissor escolhe para se manifestar a partir das restrições situacionais; iii) semioliolinguístico – realização linguística efetiva a partir das coerções que os outros níveis exercem.

A Análise do Discurso adota o conceito de enunciação tendo em vista a articulação entre língua e discurso. Na concepção de língua, são englobadas as marcas linguísticas que expressam o posicionamento do enunciador, enquanto na concepção discursiva observa-se a utilização de artifícios do sujeito enunciador, na situação de comunicação, para o sujeito “encenar seu dizer”, ou seja, lançar mão dos conhecimentos que compartilha com o interlocutor, para, assim, produzir efeitos de sentido no discurso de acordo com seu propósito comunicativo. Tais conceitos relacionam-se às situações de comunicação e enunciação. Essa está relacionada ao entorno da situação



discursiva, dando pistas ao locutor das características identitárias do interlocutor e da situação discursivo-comunicacional em que ambos se inserem. Esta, por sua vez, relaciona-se à resposta do locutor às pistas fornecidas, englobando a encenação do discurso.

Um termo importante para os analistas do discurso é “contrato de comunicação”, o qual considera que, para que seja possível a intercompreensão, uma série de saberes compartilhados atua sob o controle de normas, acordos e convenções dominados pela comunidade em que se inserem os discursos. Tal termo foi cunhado para definir as características discursivo-pragmáticas que tornam válidos os atos de comunicação, fazendo com que os sujeitos envolvidos na ação comunicativa se compreendam:

Tal conceito bem se articula com a concepção interacional da língua, na qual:

*os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos sujeitos da linguagem. Desse modo, há lugar, em todo e qualquer texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.*

*Koch & Elias (2010: 10-11, grifos das autoras).*

Para a descrição do contrato de comunicação que Charaudeau (2008) propõe, são levados em conta aspectos externos à língua (situação de troca) e aspectos internos (características discursivas predeterminadas pelos traços situacionais). A articulação desses aspectos leva à definição de quatro condições de enunciação para a troca linguageira: i) *as condições de identidade*, que se referem às características dos interlocutores (gênero, ocupação, faixa etária, estado afetivo, condições econômicas, relações de prestígio e estigma etc.); ii) *as condições de finalidade*, que compõem os objetivos comunicacionais da troca linguageira (prescrever, informar, incitar, emocionar etc.); iii) *as condições de propósito*, que demarcam o tema no qual o enunciado se encontra inscrito; iv) *as condições do dispositivo*, que abarcam os lugares que os sujeitos ocupam no espaço físico e o canal em que se desenvolve a troca linguageira.

São essas condições (internas e externas) nas quais se realiza um ato de linguagem que definem o contrato de comunicação, permitindo que os sujeitos envolvidos na troca linguageira se reconheçam mutuamente dentro



dos papéis que assumem (princípio da alteridade), compreendam os saberes implicados no ato de linguagem (princípio da pertinência) e os objetivos da troca (princípio da influência), considerando as circunstâncias materiais/situacionais.

O estabelecimento de relações na produção do discurso envolve, como dito anteriormente, elementos de naturezas social e discursiva. Além disso, outro tipo de interação acontece na produção de enunciados e ganha destaque nas análises com base na Semiologia do discurso, a interação entre os sujeitos envolvidos no momento da enunciação. Tal interação leva em conta os conhecimentos sócio-pragmáticos dos interlocutores, é o que os torna capazes de utilizar os implícitos e não gerar problemas de compreensão. Nesse sentido, Charaudeau (2008) cunha o termo ato de linguagem, que articula, por meio de uma encenação, o que é implícito e o que é explícito na linguagem.

No ato comunicativo, atuam duas entidades, que se desdobram em duas cada uma, instaurando-se nos espaços *interno* e *externo*. O espaço interno consiste no circuito de fala, no qual são construídos discursivamente dois sujeitos, um *sujeito enunciativo* (EUE) e um *sujeito destinatário* (TUD), que não precisam corresponder aos sujeitos sociais. O espaço externo representa a situação de comunicação, nele encontram-se um *sujeito comunicante* (EUC) - que origina e organiza o ato de linguagem - e um *sujeito interpretante* (TUI) - que recebe e interpreta o que o outro produz -, coincidindo, nesse espaço, ambos com os sujeitos reais existentes no mundo social (CHARAUDEAU, 2008).

### **1.3 MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO**

Os Modos de organização são descritos por Charaudeau (2008) como “procedimentos que consistem em utilizar determinadas categorias de língua para ordená-las em função das finalidades discursivas do ato de comunicação” (p. 74). Eles são subdivididos de acordo com o objetivo do sujeito comunicante, que pode ser contar, descrever, argumentar e enunciar. Tais objetivos consistem nas funções de base dos Modos: “A função de base corresponde à finalidade discursiva do Projeto de fala do locutor” (CHARAUDEAU, 2008: 74). A partir das informações situacionais e discursivas às quais se tem acesso na elaboração do projeto de fala:

*o locutor lança mão de estratégias para encenar seu dizer e produzir os efeitos desejados. Se a finalidade comunicativa do locutor for a de enunciar seu ponto de vista sobre os fatos do mundo, o modo de organização será o enunciativo; se for a de identificar e qualificar seres*

*e processos, então o modo de organização será o descritivo; se for a de construir uma sucessão de ações no tempo para produzir um relato, o modo será o narrativo; se, por fim, a finalidade for a de expor e provar causalidades para influenciar e persuadir o interlocutor, o modo de organização será o argumentativo.*

*Cada um desses modos de organização do discurso apresenta, segundo Charaudeau (2009b), uma função de base e um princípio de organização. A função de base consiste na essência de cada modo, na finalidade comunicativa correspondente a cada um; ou seja, diz respeito ao que é enunciar, ao que é descrever, ao que é narrar e ao que é argumentar. O princípio de organização, por seu turno, consiste na lógica de construção do mundo referencial em cada modo, bem como na organização da encenação do discurso. Assim, cada modo de organização é formado por uma lógica própria de seus elementos, os quais, por sua vez, são usados para a construção de uma encenação discursiva.*

*A lógica de construção de cada modo de organização está associada à maneira como o mundo referencial é semiotizado, ou seja, à forma pela qual o mundo real/material é transformado em discurso, por meio de uma representação simbólica realizada pelo sistema linguístico.*

*Halfeld (2016: 27-28)*

A seguir, um quadro que apresenta, de maneira sintética, as funções de base e os princípios de organização de cada modo de organização do discurso, elaborado por Charaudeau (2008):

MODO DE ORGANIZAÇÃO	FUNÇÃO DE BASE	PRINCÍPIO DE ORGANIZAÇÃO
ENUNCIATIVO	<b>Relação de influência</b> (EU -> TU) <b>Ponto de vista do sujeito</b> (EU -> ELE) <b>Retomada do que já foi dito</b> (ELE)	<b>Posição</b> em relação ao <b>interlocutor</b> <b>Posição</b> em relação ao <b>mundo</b> <b>Posição</b> em relação a <b>outros discursos</b>
DESCRITIVO	<b>Identificar e qualificar</b> seres de maneira objetiva / subjetiva	<b>Organização da construção descritiva</b>  (Nomear-Localizar-Qualificar)  <b>Encenação descritiva</b>

NARRATIVO	<b>Construir a sucessão das ações</b> de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato.	<b>Organização da lógica narrativa</b>  (actantes e processos)  <b>Encenação narrativa</b>
ARGUMENTATIVO	<b>Expor e provar casualidades</b> numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor.	<b>Organização da lógica argumentativa</b>  <b>Encenação argumentativa</b>

**Tabela 1:** quadro sintético dos modos de organização do discurso (in CHARAUDEAU, 2008: 75)

Dentre os quatro modos, o primeiro é apresentado no quadro, de forma distinta dos demais, pois “é uma categoria de discurso que aponta para a maneira pela qual o sujeito falante age na encenação do ato de comunicação” (CHARAUDEAU, 2008: 81).

*O Modo Enunciativo tem uma função particular na organização do discurso. Por um lado, sua vocação essencial é a de dar conta da posição do locutor com relação ao interlocutor, a si mesmo e aos outros – o que resulta na construção de um aparelho enunciativo; por outro lado, e em nome dessa mesma vocação, esse Modo intervém na encenação de cada um dos outros três Modos de organização. É por isso que se pode dizer que este modo comanda os demais.*

*Charaudeau (2008: 74)*

O segundo modo de organização do discurso apresentado é modo *descritivo*, em que o sujeito falante observa o mundo com um olhar parado (contrário ao da narrativa), que dá existência aos seres, a partir das atividades de nomear, localizar e qualificar. O modo descritivo articula-se com os modos *narrativo* e *argumentativo*:

*Do ponto de vista do sujeito falante, descrever corresponde a uma atividade de linguagem que, embora se oponha às duas outras atividades, – Contar e argumentar – combina-se com elas.*

*a) Enquanto contar consiste em expor o que é da ordem da experiência e do desenvolvimento das ações no tempo [...], descrever consiste em ver o mundo com um “olhar parado” que faz existir os seres ao nomeá-los, localizá-los e atribuir-lhes qualidades que os singularizam. [...]*

*b) Enquanto argumentar consiste em efetuar operações abstratas de ordem lógica, destinadas a explicar ligações de causa e efeito entre fatos ou acontecimentos, descrever consiste em identificar os seres do mundo,*

*classificando-os, sem necessariamente estabelecer entre eles uma relação de causalidade.*

*Charaudeau (2008: 111-112)*

O terceiro modo de organização descrito é o modo *narrativo*, que envolve um sujeito autor que, com determinada intencionalidade discursiva, apresenta uma realidade a um destinatário, seja ela fictícia ou não:

*Para que haja narrativa, é necessário um “contador” (que se poderá chamar de narrador, escritor, testemunha etc.), investido de uma intencionalidade, isto é, de querer transmitir alguma coisa (uma certa representação da experiência do mundo) a alguém, um “destinatário” (que se pode chamar de leitor, ouvinte, espectador etc.), e isso, de uma certa maneira, reunindo tudo aquilo que dará um sentido particular a sua narrativa [...]*

*Contar é uma atividade posterior à existência de uma realidade que se apresenta necessariamente como passada (mesmo quando é pura invenção), e, ao mesmo tempo, essa atividade tem a propriedade de fazer surgir, em seu conjunto, um universo, O universo contado, que predomina sobre a outra realidade, a qual passa a existir somente através deste universo [...]*

*Contar é também construir um universo de representação das ações humanas por meio de um duplo imaginário baseado em dois tipos de crenças que dizem respeito ao mundo, ao ser humano e à verdade.*

*Charaudeau (2008: 154-155)*

O quarto e último modo de organização do discurso exposto é o *argumentativo*, que consiste no desenvolvimento de uma série de proposições acerca do mundo e na elaboração de explicações acerca dessas proposições, por parte do sujeito autor, com a finalidade de convencer o sujeito receptor:

*Para que haja argumentação, é necessário que exista:*

*– uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento, em alguém, quanto à sua legitimidade (um questionamento quanto à legitimidade da proposta).*

*– um sujeito que se engaje em relação a esse questionamento (convicção) e desenvolva um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade (quer seja própria ou universal, quer se trate de uma simples aceitabilidade ou de uma legitimidade) quanto a essa proposta.*

– um outro sujeito que, relacionado com a mesma proposta, questionamento e verdade, constitua-se no alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a que se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma verdade (persuasão) sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação.

*Charaudeau (2008: 205)*

Tendo em vista que o texto analisado neste trabalho pertence ao gênero editorial, sendo, portanto, um texto com predominância do modo de organização argumentativo, buscou-se trazer também as considerações de Pauliukonis (2011) acerca dos textos de base argumentativa, a fim de dar destaque a esse tipo de texto:

*Todo texto de base argumentativa fundamenta-se em um dispositivo argumentativo em que um sujeito argumentador, em interação com um sujeito leitor/interpretante, diante de uma temática polêmica, põe-se a defender uma tese. [...] Assim: o tema constitui o problema ou o conteúdo do texto; a tese, o posicionamento do sujeito em relação à problemática; e os argumentos, as provas que permitem embasar o ponto de vista defendido. [...] Os textos argumentativos, em geral, pretendem convencer o leitor de uma “verdade”, que fundamenta a tese, que tem por objetivo alertar a sociedade ou alterar pontos de vista.*

*Pauliukonis (2011: 255)*

O trecho supracitado aborda os principais componentes de um texto com predominância do modo argumentativo de organização do discurso. Aponta-se o objetivo de um texto que se propõe argumentativo: convencer. Argumentar, então, é, por meio de provas e argumentos (que são construídos discursivamente), fazer com que o receptor seja convencido de um ponto de vista.

Sendo um texto o produto material do ato de comunicação, que é constituído pelas escolhas linguísticas que o sujeito falante faz a partir das restrições impostas pela situação de comunicação (CHARAUDEAU, 2008), é preciso ter em mente, para a análise de textos pela ótica da Semiologia do discurso, quais modos de organização e categorias de língua são empregados na construção desses textos, a fim de investigar os possíveis efeitos de sentido que se pretende alcançar na sua construção. A próxima

seção aborda os mecanismos envolvidos na construção de um texto com base no que foi discutido até aqui.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

De acordo com Marcuschi (2008), entende-se domínio discursivo como “uma esfera da vida social ou institucional [...] na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão” (p. 194). Nesse sentido, os domínios “acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização de gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2008: 194). O gênero editorial tem circulação nos jornais, portanto, faz parte da esfera jornalística.

*Quanto aos assuntos abordados, os editoriais têm como característica a vinculação aos acontecimentos sócio-históricos do momento, aqueles que estão na ordem dia, ou seja, em evidência naquele momento histórico, em uma dada comunidade, seja municipal, regional ou nacional. Ou aqueles que representam os interesses da revista naquele momento. São áreas de interesse do editorial, por exemplo, novos acontecimentos das áreas política, econômica, científica, cotidiana, entre outras, nos editoriais dos jornais e das revistas de informação; e saúde, amor, profissões, moda, entre outras, nos editoriais das revistas femininas.*

*Medianeira de Souza (2006: 64)*

Por se tratar de um gênero que acompanha os acontecimentos dos momentos e dos contextos em que os periódicos se inserem, deve-se destacar um aspecto que o diferencia de outros textos que também o fazem:

*Os gêneros jornalísticos, no Brasil, aparecem, segundo Marques de Melo (2003: 65), agrupados dentro das seguintes categorias: o jornalismo informativo que abarca os gêneros: nota, notícia, reportagem, entrevista; e o jornalismo opinativo que compreende os gêneros: editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, crônica, caricatura e carta. Esse segundo grupo diferencia-se por possuir um teor valorativo implícito quanto aos acontecimentos e por se destinar a emitir opiniões sobre os fatos, elementos que não se fazem presentes no primeiro grupo.*

*Medianeira de Souza (2006: 61)*



O editorial é um gênero cuja funcionalidade é a de expressar a opinião do periódico em que se insere, não recebendo assinatura específica. “Em sendo altamente argumentativo, obviamente, o editorial está classificado como um gênero discursivo da ordem do argumentar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004: 61). E logo, grosso modo, apresenta ideias, justificativas, sustentações, negociações e conclusão.” (PERFEITO, 2007: 482). É, por natureza, um texto opinativo.

*O jornalismo opinativo tem crescido e ganhado espaço de forma contínua nos últimos tempos. Os jornais passaram a ser, além de condutores/formadores de opinião, também detentores de forças políticas e econômicas. Aparentemente, o jornal fala ao poder público e às autoridades em geral em nome da sociedade, tomando como intermediário da enunciação (enunciatário) o seu público leitor. No entanto, por trás de suas palavras está, também, a ideologia seguida pelo próprio jornal, os interesses políticos deste e de seus financiadores. Portanto, os gêneros jornalísticos, em especial os opinativos, perdem sua objetividade tendo em vista alcançar um propósito que está implícito em seu discurso.*

*Cruz (2018: 48-9)*

Como pertencente a um gênero argumentativo, o objetivo de um editorial é convencer os leitores das opiniões que veicula. Mas o editorial não se restringe só a veicular opiniões:

*Segundo Marques de Melo (2003: 74), a essência do jornalismo tem sido historicamente a informação, aí compreendido o relato dos fatos, sua apreciação, seu julgamento racional. Assim sendo, um editorial opina, julga, mas, por sua vez, também informa e relata.*

*O editorial é o gênero jornalístico que expressa a opinião oficial da empresa diante dos fatos de maior repercussão no momento, mas, para atribuir o sentido de opinião da empresa, necessário se faz caracterizar as “relações de propriedade” da instituição jornalística, pois o editorial na sociedade capitalista reflete o consenso de opiniões que emanam dos diferentes núcleos que participam da propriedade da organização. (cf. MARQUES DE MELO, 2003). O editorial, pois, afigura-se como um espaço de contradições. Sua vocação é a de apreender e conciliar os diferentes interesses que perpassam sua operação cotidiana.*

A ausência de assinatura atribui as opiniões presentes no texto ao periódico como um todo: “O editorial, como um elemento do jornalismo opinativo, não poderia deixar de ser um dos gêneros discursivos presentes no jornal e que expressa o ponto de vista (seja ideológico, político ou econômico) do mesmo” (CRUZ, 2018: 49). É, portanto, um texto de suma importância para os periódicos, por dar-lhes voz de maneira diferente do que dão os outros textos que os constituem, uma vez que, no editorial, não ecoam diretamente as vozes de redatores específicos – o que poderia direcionar a leitura dos textos desse gênero para uma conformidade com as ideias previamente expressas pelos autores a que fossem atribuídos.

Há que se destacar, entretanto, que a ausência de autoria, ao contrário do que se pode imaginar, não garante a neutralidade dos textos, haja vista que são textos demarcadamente opinativos: “o editorialista é um argumentador que organiza seu texto com a nítida função de influenciar o seu leitor, conquistando-o, convencendo-o, fazendo-o agir ou pensar em uma determinada direção” (MEDIANEIRA DE SOUZA, 2006: 64).

*O profissional encarregado por sua redação é denominado editorialista. E, portanto, sua função é a de se posicionar sobre temas polêmicos, manifestando sua adesão ou rejeição perante os assuntos locais, nacionais ou internacionais relevantes, através de mecanismos argumentativos próprios do jornalismo escrito.*

*Perfeito (2007: 482)*

*Em geral, o editorialista (profissional responsável pela redação do editorial) não é uma pessoa, mas um grupo de pessoas, que podem ou não partilhar de uma mesma ideia sobre determinado tema. Estes profissionais estão incumbidos da tarefa de passar aos leitores a visão do jornal, que, como dito anteriormente, vai depender de diversos fatores como ideologia do jornal, interesses de terceiros (financiadores e acionistas, por exemplo), público-alvo, entre outros. Segundo Araújo (2007: 3), – o editorialista possui como função articular um discurso que consiga conciliar as opiniões de todos os que sustentam financeiramente a instituição jornalística. É ainda função do editorialista se posicionar frente a temas polêmicos, aderindo ou rejeitando aos assuntos que estão em foco em âmbito local, nacional ou mesmo internacional.*

É interessante observar que, tal como todo texto, os editoriais podem variar quanto às estratégias empregadas para a construção dos sentidos. Uma estratégia para o editorialista se afastar do discurso presente nos textos que pode incorrer no editorial é atribuir as ideologias expressas a outros. É comum que sejam feitas menções à fala de terceiros ao longo do texto, geralmente destacando opiniões acerca do tema abordado. Trata-se de uma característica do domínio jornalístico (MARCUSCHI, 2008: 195). Assim, a reprodução da fala de terceiros, por exemplo, corresponde a uma característica desse domínio, que, junto a outras, confere ao gênero editorial uma linguagem típica dos textos dessa esfera. O editorialista pode, portanto, fazer uso consciente de uma neutralidade pretensa, em que tanto há um posicionamento específico, exigência do gênero, quanto o levantamento da autoria a que a ausência de assinatura dá margem.

*Báccaro (2007: 3) nos coloca que o estudo de gêneros jornalísticos é de enorme relevância social, uma vez que seus – discursos circulam na sociedade e, muitas vezes, ajudam a formar opiniões. Ela afirma que – o discurso jornalístico baseia-se na busca de uma neutralidade e objetividade, mantendo assim uma relação de transparência com seus leitores. Essa “neutralidade”, contudo, é ilusória: a linguagem e o discurso sempre contêm intencionalidade.*

Cruz (2018: 48)

Tendo em vista o aspecto duplo do editorial – manifestando tanto certa neutralidade relacionada à não atribuição do texto a um autor específico quanto sendo um espaço de contradições no qual aflui a convergência de opiniões distintas por parte do corpo editorial e dos agentes externos que os influenciam –, a próxima seção analisará um exemplar do gênero a fim de verificar, sob a ótica dos postulados da Teoria Semiolinguística do Discurso, como a linguagem é articulada para a exposição do ponto de vista do periódico e também para o estabelecimento da neutralidade comentada.

### 3. ANÁLISE

Nesta seção, serão apresentados um texto pertencente ao gênero editorial, publicado no jornal O Globo, em 27 de novembro de 2017, e uma proposta introdutória de análise desse texto a partir dos pontos teóricos da Semiologia do Discurso abordados anteriormente.

#### UM GRANDE RETROCESSO

*O avanço, na Câmara dos Deputados, da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 181, que proíbe todos os tipos de aborto no país, mesmo os previstos em lei, representa um retrocesso para a sociedade. Modificações num projeto que tinha como objetivo estender o prazo de licença-maternidade para mães de prematuros acabaram deslocando o centro do debate, gerando uma série de protestos na Casa e nas ruas. O cerne da questão é o fato de o texto estabelecer que a vida começa já no momento da concepção. O que, na prática, significa criminalizar todo e qualquer processo de aborto.*

*Pelo artigo 128 do Código Penal, o aborto é permitido quando não há outro meio de salvar a vida da gestante (aborto necessário), ou quando a gravidez é decorrente de estupro — neste caso depende do consentimento da gestante ou de seu representante legal. Desde 2012, a partir de decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), é autorizado também nos casos em que o feto é diagnosticado com anencefalia.*

*A polêmica sobre o assunto ganhou tonalidades mais fortes no dia 8 de novembro, quando uma comissão especial da Câmara aprovou, por 18 votos (todos de parlamentares homens) a um, o texto do relator da PEC, deputado Jorge Mudalen (DEM-SP). A decisão contou com apoio maciço da bancada evangélica, que detém a maioria das 33 cadeiras da comissão. A deputada Erika Kokay (PT-DF), única a votar contra a PEC que já está sendo chamada de Cavalo de Tróia, disse que o texto promove uma fraude, à medida que se aproveita de um projeto consensual para impor a retirada de direitos das mulheres.*

*As manobras para aprovar a proposta na Câmara têm causado indignação em movimentos de mulheres, que enxergam as mudanças como um inaceitável recuo na legislação brasileira sobre aborto — que, aliás, é de 1941. No dia 13, houve manifestações no Rio, em São Paulo e outras 28 cidades do país contra a PEC 181.*

*O próprio governo tem emitido sinais que vão contra a proposta engendrada na Câmara. Num evento internacional, no Chile, no*

*mesmo dia em que o texto foi aprovado na comissão, o Itamaraty destacava o fato de o SUS prestar atendimento a mulheres nos casos de aborto previstos em lei. A Chefe da Divisão de Temas Sociais do Itamaraty, Marise Nogueira, alertou para o fato de que as mudanças contrariam compromissos internacionais assumidos pelo país.*

*O presidente da Câmara, Rodrigo Maia, também parece caminhar na contramão da PEC. Ele tem dito que o projeto não deverá prosperar na Casa se insistir em criminalizar o aborto em casos de violência contra a mulher.*

*Em meio ao calor do debate, é preciso restabelecer o bom senso. O aborto deve ser visto como uma questão de saúde pública. Relatório da ONU mostra que a interrupção da gravidez em condições de risco ocupa o terceiro lugar entre as causas de morte materna em todo o mundo. No Brasil, estima-se que a cada dois dias uma mulher morre vítima de aborto clandestino, por falta de cuidados essenciais. Não se pode fechar os olhos para essa situação. A hipocrisia pode até mascarar, mas não resolve o problema.*

*Editorial de O Globo (27/11/2017)*

Por se tratar de um gênero textual não assinado, o sujeito produtor do ato de comunicação pode ser identificado como um editorialista do jornal O Globo, e o sujeito receptor é leitor do editorial. Assim, no nível situacional, é revelada a identidade dos sujeitos envolvidos na situação de comunicação.

No ato comunicativo, tais sujeitos desdobram-se em quatro. No espaço interno, figuram os sujeitos discursivos: o sujeito enunciador (EUE) e o sujeito destinatário (TUD), que correspondem aos protagonistas da interação linguageira. No espaço externo, figuram os sujeitos sociais, reais: o sujeito comunicante (EUC), que corresponde à figura do editorialista do jornal O Globo, e o sujeito interpretante (TUI), que corresponde ao leitor do editorial. O EUC e o TUI constituem os parceiros da troca linguageira, que, numa relação contratual, se reconhecem mutuamente e estão cientes do papel que cada um ocupa no ato comunicativo. Nesse sentido, o EUC – o editorialista do jornal – é o produtor dos atos de linguagem, que constrói a imagem de um EUE e cria hipóteses de um TUI, para, a partir do debate em torno da PEC 181 na Câmara dos deputados, desenvolver sua reflexão e apresentar um posicionamento acerca da criminalização do aborto (propósito).

A situação de comunicação é regida por um contrato de comunicação (CHARAUDEAU, 2008) em que se estabelecem as condições para a troca linguageira entre os interlocutores. Assim, tem-se um texto de caráter



opinativo, que trata de um assunto de interesse político-social, com linguagem formal e estilo midiático, que se configuram como características do gênero em análise, respeitando-se, assim, o espaço de restrições.

O texto apresenta os quatro modos de organização do discurso, que se relacionam harmoniosamente na tessitura textual. No modo enunciativo, por meio do qual o sujeito falante age na encenação do ato de comunicação, o locutor dá voz a uma terceira pessoa do discurso, e, por meio da delocução, assume papel de testemunha do ato de enunciação. Comprovam essas afirmações o uso de 3ª pessoa do singular, o caráter objetivo do texto e a ausência de outras pessoas do discurso, o que corresponde a uma situação monologal.

No primeiro parágrafo, destaca-se o modo argumentativo, pois são feitas asserções sobre coisas do mundo. Neste caso, logo no primeiro período, apresenta-se um posicionamento negativo em relação ao avanço da PEC 181 na Câmara dos Deputados: “representa um retrocesso para a sociedade”. Em seguida, é apresentada a tese a ser defendida ao longo do texto, a de que o fato de o texto do projeto estabelecer que a vida começa já no momento da concepção significa, na prática, criminalizar todo e qualquer processo de aborto.

O enfoque dado à opinião do locutor – que neste caso é representado pelo Jornal O Globo, visto que se trata de um texto não assinado – é uma estratégia que serve para atrair a atenção do leitor, devido ao fato de ser um posicionamento que gera polêmica acerca do assunto em discussão (o propósito), não só no campo político, mas na sociedade em geral, visto que a discussão sobre o aborto é bastante controversa no Brasil.

No parágrafo seguinte, a fim de construir sua legitimidade acerca do assunto tratado e influenciar o leitor, o enunciador incorpora em seu texto informações factuais, apresentando os três casos em que o aborto é considerado legal pelo artigo 128 do Código Penal, atuando, desta forma, o princípio da alteridade (CHARAUDEAU, 2007: 15). Essa estratégia confere autoridade ao enunciador e legitimidade à tese defendida.

Os terceiro e quarto parágrafos apresentam o modo narrativo de organização do discurso. Veja-se que, nesta sequência, são utilizados verbos no tempo pretérito perfeito:

(1) A polêmica sobre o assunto **ganhou** tonalidades mais fortes **no dia 8 de novembro, quando** uma comissão especial da Câmara **aprovou**, por 18 votos (todos de parlamentares homens) a um, o texto do relator da PEC, deputado Jorge Mudalen (DEM-SP). A decisão **contou** com apoio maciço



da bancada evangélica, que detém a maioria das 33 cadeiras da comissão. A deputada Erika Kokay (PT-DF), única a votar contra a PEC que já está sendo chamada de Cavalo de Tróia, **disse** que o texto promove uma fraude, à medida que se aproveita de um projeto consensual para impor a retirada de direitos das mulheres.

(2) As manobras para aprovar a proposta **na Câmara** têm causado indignação em movimentos de mulheres, que enxergam as mudanças como um inaceitável recuo na legislação brasileira sobre aborto – que, aliás, é de 1941. **No dia 13, houve** manifestações **no Rio, em São Paulo** e outras 28 cidades do país contra a PEC 181.

Além disso, com relação ao modo narrativo, destaca-se, também, o uso de advérbios de tempo e locuções adverbiais de tempo e lugar (‘quando’, ‘no dia 8 de novembro’, ‘na Câmara’), que servem para localizar no tempo e no espaço os fatos narrados. Essas estratégias conferem ao texto uma lógica narrativa, demonstrando uma sucessão de fatos ocorridos em torno do assunto tratado.

Ainda nesses dois parágrafos, destacam-se as escolhas lexicais que contribuem para a orientação argumentativa do texto. A começar pela anáfora encapsuladora “A polêmica”, referindo-se à discussão sobre a PEC 181. Destaque-se que a palavra “polêmica” atualiza noções de discussão, controvérsia, debate. A palavra “manobras” também contribui significativamente, pois, no campo político, atualiza noções de estratégias, armadilhas para atingir determinado fim. Além disso, contrapõe-se as personagens da discussão: a bancada evangélica e a deputada Erika Kokay (PT-DF). Nessa contraposição, percebe-se que, subjetivamente, o enunciador tende mais ao lado da deputada, visto que reproduz o argumento da parlamentar, além de trazer à discussão a disparidade de gênero na votação, além de citar o movimento das mulheres.

Nos parágrafos que seguem, destaca-se o modo descritivo de organização do discurso, evidenciado pela caracterização de algumas personalidades, tais como Marise Nogueira, “Chefe da Divisão de Temas Sociais do Itamaraty”, e Rodrigo Maia, “presidente da Câmara”. Por meio da identificação e caracterização desses indivíduos, atuam o princípio da nomeação e da qualificação, em que determinados seres são identificados e qualificados objetivamente no imaginário social. Trata-se de uma estratégia, segundo Koch (2005: 36), de ativação de conhecimentos culturalmente pressupostos como compartilhados. Por meio da identificação e qualificação

dos referentes, o receptor é levado a construir uma imagem deles, podendo fazer seus próprios julgamentos acerca dos mesmos e de suas declarações.

É importante salientar que, ao longo do texto, a defesa da não criminalização do aborto é usada com base na proteção dos direitos, da saúde e da vida das mulheres. Entretanto, a utilização desses argumentos é feita de forma indireta, visto que estes não se revelam no texto através da voz do enunciador, mas de terceiros: a deputada Erika Kokay, Marise Nogueira e o presidente Rodrigo Maia. Observe-se nos fragmentos abaixo:

(3) A deputada Erika Kokay (PT-DF) [...] disse que **o texto promove uma fraude, à medida que se aproveita de um projeto consensual para impor a retirada de direitos das mulheres.**

(4) [...] o Itamaraty destacava o fato de o SUS prestar atendimento a mulheres nos casos de aborto previstos em lei. A Chefe da Divisão de Temas Sociais do Itamaraty, Marise Nogueira, alertou para o fato de que **as mudanças contrariam compromissos internacionais assumidos pelo país.**

(5) O presidente da Câmara, Rodrigo Maia, também parece caminhar na contramão da PEC. Ele tem dito que **o projeto não deverá prosperar na Casa se insistir em criminalizar o aborto em casos de violência contra a mulher.**

Observa-se que há uma situação de comunicação na qual o enunciador comporta-se como um “relator”, de forma indiferente, “que tenta parafrasear o que o *Outro* disse e da forma como disse” (PAULIUKONIS *et. al.*, 2019: 137-138 [grifos das autoras]). Notadamente, o enunciador utiliza-se dessa estratégia para apagar-se de seu ato de enunciação, que serve para conferir imparcialidade do locutor – neste caso, do Jornal O Globo – em relação ao discurso que se apresenta.

Por fim, no último parágrafo, predomina o modo argumentativo, em que o enunciador apresenta um posicionamento final acerca da problemática, enfatizando que “o aborto deve ser visto como uma questão de saúde pública”, qualificando essa atitude como uma questão de “bom senso”; e utiliza como argumentos dados do Relatório da ONU e estimativas acerca da mortalidade materna pós-aborto. Além disso, fica subentendido que não enxergar o aborto como questão de saúde pública é “fechar os olhos”, uma atitude rotulada, através da nomeação, como “hipocrisia”.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentou-se uma proposta introdutória de análise qualitativa que teve como principal aporte teórico os postulados da Teoria Semi linguística do Discurso, proposta por Patrick Charaudeau (2007). A partir das concepções de Modos de organização do Discurso (CHARAUDEAU, 2008), buscou-se evidenciar como as estruturas linguístico-discursivas bem como a organização textual colaboram para sustentar a tese defendida no texto e revelam posicionamentos do enunciador manifestados ao longo do texto.

Observou-se que o texto se configura, tal como postula a teoria, como uma situação comunicativa regida por um contrato de comunicação, em que atuam dois sujeitos discursivos – sujeito enunciador e sujeito destinatário – e dois sujeitos sociais – sujeito comunicante e sujeito interpretante. A análise demonstrou que o enunciador faz uso dos quatro modos de organização do discurso (enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo) para encenar seu dizer, além de utilizar variadas estratégias de construção argumentativa em defesa da tese apresentada. Além disso, evidenciou-se que ainda que o enunciador se comporte como um relator, por meio de uma linguagem mais neutra, em função do gênero editorial de jornal, ele destaca a opinião de terceiros, bem como apresenta dados factuais, que colaboram para a defesa de seu ponto de vista, garantindo-lhe legitimidade e autoridade.

Este trabalho, mesmo que introdutório, possibilita a seu leitor observar as variadas estratégias utilizadas na confecção do exemplar do gênero editorial selecionado, tendo em mente a intenção do produtor da mensagem de provocar a adesão do ponto de vista no texto defendido. Além disso, as ideias aqui articuladas permitem ao leitor refletir sobre como tais estratégias operam para a construção de textos em geral de base argumentativa, dando-lhe instrumentos para a identificação e análise tanto do gênero editorial quanto de outros textos de gêneros predominantemente argumentativos.

#### REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semi linguística do texto e do discurso. Tradução de Angela Maria da Silva Corrêa. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. **Da Língua ao Discurso: Reflexões para o ensino**. 2. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2007[2005]: 11-29.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

COELHO, Adriana Lopes Rodrigues. Os modos de organização do discurso e a leitura guiada por emoções. In: GOUVÊA, Lúcia Helena Martins (org.). **Argumentação pela emoção: Um caminho para persuadir**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017: 247-273.

CRUZ, Lucas da. **Os marcadores discursivos, pronomes e verbos e seus efeitos de sentido em editoriais das revistas Carta Capital e Veja sob uma análise linguística**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

HALFELD, Paula Crespo. **O modo de organização enunciativo no gênero blog: um estudo sobre subjetividade e diversidade contratual**. 2016. 212 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas - Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 145-226.

MEDIANEIRA DE SOUZA, Maria. **Transitividade e construção de sentido no gênero editorial**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Letras. Recife(PE), 2006.

O GLOBO. Um grande retrocesso. Editorial. 27 de novembro de 2017. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/opiniaio/um-grande-retrocesso-22109418>>. Acesso em 27 de março de 2020.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2011: 239-258.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino *et. al.* A enunciação enunciada: Reflexões sobre o diálogo entre Linguística do Texto e Semiologia do Discurso. Vitória: **Revista (Con)Textos linguísticos, PPGEL-UFES**, V. 13, n. 25, 2019[2007]: 135-158.

PERFEITO, Alba Maria. Gênero editorial: análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção textual. In: **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros textuais**, 4, 2007. Tubarão: Ed da Unisul, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007: 479-490.

# A MULTIPLICIDADE FUNCIONAL DO JUNTOR E EM MISSIVAS COMERCIAIS SETECENTISTAS

Juliana Pereira Guimarães<sup>1</sup>

**RESUMO:** Na fase mais negligenciada pelos linguistas e estudiosos da língua, século XVIII, investiga-se o juntor *e* a partir do *corpus* de missivas comerciais remetidas ao proprietário em Lisboa Antonio Esteves Costa pelos seus representantes comerciais em diversas localidades do Brasil, da Europa e da África, Ásia. Como hipótese, o modo de composição paratática de orações e períodos com a presença do juntor *e* constrói-se considerando outras particularidades

**ABSTRACT:** In the phase most neglected by linguists and language scholars, the 18th century, this study investigates the junctor *e* from the corpus of commercial missives sent to the owner in Lisbon Antonio Esteves Costa by his commercial representatives in various locations in Brazil, Europe, Africa and Asia. As a hypothesis, the paratactic composition mode of clauses and periods with the presence of the junctor *e* is built considering other compositional particularities and other syntactic-

---

<sup>1</sup> Programa Interdisciplinar de Pós Graduação em Linguística Aplicada, UFRJ  
e-mail: juliana@letras.ufrj.br



composicionais e outras funções sintático-semânticos além do puramente sintático e do prototípico de adição. O objetivo principal consiste em verificar a polifuncionalidade do juntor e nas construções paratáticas, a fim de estabelecer fatores cotextuais, inferenciais e lógico-semânticos que coatuam nas avaliações de sentido acerca das paratáticas de tempo e de contraste com juntor *e*. Adota-se a orientação teórico-metodológica da linguística funcional de Kabatek (2006) e Longhin-Thomazi (2013, 2014), com a metodologia métodos mistos de Creswell (2007). Verificam-se 144 ocorrências de arquiteturas paratáticas com relações de sentido de adição, causa, iniciador, contraste e tempo. Nesse sentido, conclui-se que os jutores convencionais são apenas um dos fatores que participam da construção do sentido, e que diversos fatores como acarretamentos, pressuposições, recursos coesivos, modos e tempos verbais e inferências auxiliam nas avaliações de sentido realizadas pelo interlocutor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Junção; Parataxe; Polifuncionalidade do *e*.

semantic functions besides the purely syntactic and the addition prototype. The main objective is to verify the polyfunctionality of the junctor *e* in paratactic constructions, in order to establish factors co-textual, inferential and logical-semantic that co-act on the assessments of meaning about the parataxis of time and contrast with junctor *e*. It adopts the theoretical and methodological orientation of functional linguistics of Kabatek (2006) and Longhin-Thomazi (2013, 2014), with the mixed methods methodology of Creswell (2007). It is verified 144 occurrences of paratactic architectures with sense relations of addition, cause, initiator, contrast and time. In this sense, it is concluded that conventional jutors are only one of the factors that participate in the construction of meaning, and that several factors such as entailments, presuppositions, cohesive resources, verb moods and tenses, and inferences help in the assessments of meaning carried out by the interlocutor.

**KEYWORDS:** Junction; Parataxis; Polyfunctionality of *e*.

## INTRODUÇÃO

O português do século XVIII constitui-se, ainda, uma fase obscura da língua, à qual se tem pouquíssimo conhecimento, e se caracteriza pela falta de estudos suficientes que permitam demarcá-lo seriamente, consoante o linguista Castro (2013). Os estudiosos do português privilegiam outras épocas históricas, ou outras linguísticas, que são menos dependentes de *corpus* textuais trabalhosamente construídos como a fase arcaica ou a fase contemporânea. Guimarães (2019) contextualiza essa fase do português, que se inicia com a impressão da *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, no ano de 1536 e se aproxima da Idade Moderna com o início do pensamento reflexivo sobre a língua portuguesa.

Esta pesquisa justifica-se, pois esse período linguístico consiste, de acordo com Netto (2009: .34), num “terreno muito pouco percorrido e mapeado [...] com problemas e incógnitas remanescentes, com limitados documentos reportariados e filologicamente estudados, com debates interpretativos ainda por serem levados a efeito [...]”, como também, o “desconhecimento da língua da época consiste num fato real do nosso cotidiano e não pode ser ignorado pelos linguistas e por quantos profissionais que trabalham com a língua” (CASTRO, 1996: 140). E ainda, Callou (2004: 22) indaga que a partir desse século se pode começar a pensar na “bifurcação das variantes continentais” ora em consequência de mudanças ocorridas no Brasil, ora em Portugal, ora, ainda, em ambos os territórios.

Neste contexto, convém ressaltar que a tradição do século XIX estabeleceu a dicotomia parataxe (todos os tipos de justaposição) *versus* hipotaxe (todos os tipos de dependência), e no século XIX, Hopper e Traugott (1993) salientaram que parataxe implica independência relativa, pois o vínculo entre as orações depende apenas do sentido e da relevância da relação entre elas, conforme Rodrigues (2007: 226). No tocante à multifuncionalidade do juntor *e*, Rocha Lima (1975: 7) pondera que esse morfema de coordenação, pela extensão e frequência de seu uso, se torna ofício dos mais relevantes. Além disso, a partir do seu valor primário aditivo, o juntor *e* ocorre significativamente por contaminação de elementos chamados “paracoordenativos”. Mateus *et al.* (2003: 568), ainda, ressalta que para além dos valores prototípicos, as conjunções simples podem assumir outros, consoante o potencial semântico dos termos coordenados. Esses valores são usualmente considerados como cumulativos, no sentido de que o valor prototípico inicial nunca é totalmente erradicado.

Sob essa concepção, o referido artigo se compromete com o estudo sobre o português de setecentos, a partir do *corpus* de trinta missivas autógrafas de

mercadores de diversas localidades do Brasil (Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro), de Portugal (Alcantarilha, Alcuve, Alto do Monte, Faro, Ferragudo, Lisboa, Porto, Setúbal, e de outras localidades da África, da Europa e da Ásia (Bissau, Ilha de Santiago de Cabo Verde, Macau, Berlim, Bordéus, Hamburgo) a um único remetente Antonio Esteves Costa (1764-1837), que foi Barão e depois Visconde das Picoas, Comendador da Ordem de Cristo e diretor do Banco de Portugal. Essas missivas pertencem ao *corpus* mais amplo, localizado na caixa 224 da seção “Reservados” da Biblioteca Nacional de Lisboa e possuem datação de fins dos anos 1700 a 1800.

No tocante aos objetivos deste artigo, reporta-se o objetivo histórico-linguístico, que consiste na capitalização de conhecimento sobre o português de setecentos, a partir de missivas comerciais. O objetivo linguístico consiste em investigar o mecanismo de junção nas construções paritárias com juntor *e*, a fim de comprovar a teoria de que a presença do juntor polifuncional *e* operacionaliza a codificação de diversas relações de sentido implícitas, além da adição, bem como de estabelecer fatores cotextuais, inferenciais e lógico-semânticos que coatuam nas avaliações de sentido acerca das paratáticas de tempo e de contraste. Como hipótese, o modo de composição paratática de orações e períodos com a presença do juntor *e* constrói-se considerando outras particularidades composicionais e outras funções sintático-semânticos além do puramente sintático e do prototípico de adição.

Numa orientação funcionalista, adota-se como referencial teórico-metodológico as propostas de Kabatek (2006) e de Longhin-Thomazi (2014) que revisitam a Análise Multidimensional de Douglas Biber (1988) e a metodologia métodos mistos de Creswell (2007). Além disso, intenciona-se estender a pesquisa de Longhin-Thomazi (2013) que averiguou o modo de composição paratática no século XIX a fim de reunir pressupostos que permitam sustentar uma teoria de que a junção deve abranger conjuntamente informações de diferentes níveis de análise semântica e sintática, visto que a presença do juntor seja de natureza conjuncional, preposicional ou adverbial é mera face de construção.

O artigo se estrutura em cinco seções. Na seção 1, apresentam-se ponderações sobre o mecanismo de relação entre orações que na abordagem linguística funcionalista nomeia-se parataxe, entretanto, na abordagem gramatical chama-se coordenação. Na seção 2, salientam-se considerações acerca do juntor *e*, que apresenta, além do valor primário aditivo ou copulativo, outros valores que dependem de elementos semânticos, cotextuais e inferenciais. Esse juntor se caracteriza pela frequência e extensão de uso, os

quais lhe atribuem relevância no âmbito da coordenação. Na seção 3, situa-se o núcleo do artigo com o mapeamento, a quantificação e análise quantitativa-qualitativa do esquema de combinação paratática com o juntor *e*, nas missivas comerciais do século XVIII, que sugerem diversas relações de sentido. Na seção 4, estabelecem-se considerações finais, tendo em vista o fenômeno de investigação e os principais aspectos deste artigo.

## 1. O MECANISMO DE RELAÇÃO ENTRE ORAÇÕES: PARATAXE

Etimologicamente, o vocábulo parataxe adveio da formação grega *táksis* (colocação) e *para* ("ao lado de") e o termo coordenação é a tradução latina do grego parataxe, segundo Bagno (2011: 884). Sob esse viés, discutem-se as particularidades do mecanismo paratático.

Na esfera funcionalista, Thomazi (2013) se baseia na proposta de Halliday (1985) sobre as duas dimensões constituintes das orações. A primeira se refere ao eixo tático, que releva as relações de maior e menor dependência entre as orações e a segunda dimensão diz respeito ao eixo semântico, que contempla as relações de sentido que legitimam a junção das orações e podem ser codificadas tanto por arranjos paritários, como arranjos hierárquicos. Ao considerar a primeira dimensão, a linguista focaliza os dois mecanismos de relação entre orações: a parataxe e a hipotaxe. A parataxe consiste numa relação paritária em que as orações são funcionalmente autônomas e a hipotaxe constitui uma relação hierárquica, com nuclearidade e dependência em que as orações têm ordens diferentes. O uso de um ou outro modo de combinação é sempre uma questão de escolha, regida por aspectos da Tradição Discursiva, por exemplo.

O mecanismo paratático envolve justaposições, correlações, coordenações e inserções parentéticas, pois se trata de uma sintaxe menos explícita, mas não de uma sintaxe menos complexa, visto que a interpretação semântica das estruturas está em causa. Matos e Raposo (2013: 1753) ponderam que a coordenação ocorre sobre constituintes de nível linguístico idêntico e combina-os através de um conector – “Eu comprei um livro e uma caneta”; “A Ana gosta deles e o Antonio dispensa” – e, portanto, integra-se à classe mais vasta dos processos paratáticos (parataxe), caracterizados por combinarem unidades gramaticalmente idênticas ou semelhantes que se equivalem no mesmo nível hierárquico de estrutura sintática.

Halliday e Matthiessen (2004: 384) ponderam que a parataxe é a ligação de elementos de status igual, com uma gama de distintas relações lógico-semânticas entre si. E tanto a oração primária quanto a oração secundária

são livres, no sentido de que cada uma pode permanecer como um todo funcional. A relação paratática é logicamente “simétrica” e “transitória” e isto pode ser explicado com o juntor *and*: “*salt and pepper*” implica “*pepper and salt*”, de modo que a relação é simétrica, “*salt and pepper*”, “*pepper and mustard*” juntos implicam “*salt and mustard*”, de modo que a relação transitória.

Na perspectiva da gramática tradicional, Duarte (2007) assevera que a coordenação é uma forma de organização sintática na qual nenhum termo exerce função sintática no outro, pois não dependem um do outro, sintaticamente, como visto em “As duas turistas de Lisboa chegaram e os dois rapazes brasileiros partiram”. Em vista disso, a autora ressalta a importância de reconhecer as relações de coordenação e subordinação para que se compreenda a arquitetura do período que se apresenta na língua portuguesa. Quando os falantes brasileiros falam ou escrevem, com efeito, utilizam essas relações sintáticas fundamentais com estruturas simples ou oracionais na tessitura textual.

Na relação paritária, as orações são funcionalmente autônomas, sendo, portanto, a presença do juntor uma face da construção. As arquiteturas paratáticas são “construções que estão na fronteira fluida entre maior e menor dependência sintática [...]” (LONGHIN-THOMAZI, 2013: 42). Do ponto de vista semântico, a própria autora acrescenta que qualquer relação de sentido pode ser codificada por arranjos paritários ou hierárquicos, por exemplo, em “Forão pescar, e apanharão em pouco tempo uns poucos de peixes.”, codifica-se a relação de sentido temporal e em “Eu sou capaz de apanhar outro pontapé, e tu não!”, a relação de sentido contrastivo.

## 2. ESTUDOS SOBRE A MULTIFUNCIONALIDADE DO JUNTOR *E*

Em trabalho pioneiro, em sua tese de livre docência, Rocha Lima (1975) afirmou que na esfera dos morfemas de coordenação, o *e* se constitui um dos ofícios mais relevantes, devido à extensão e frequência de seu uso em gêneros textuais diversos. A partir do valor primário que o *e* carrega, ou seja, o valor aditivo, alarga-se a área significativa de valores, em virtude da atuação de elementos que seria lícito chamar “paracoordenativos”, que são os advérbios de enlace, a entoação, as pausas melódicas, tudo que gere, em função do contexto, um efeito de sentido especial.

Sendo assim, para Lima (1975: 14-76) o juntor *e* avulta em carga afetiva, desbotadas já as suas características fundamentais de liame intraoracional e interoracional. Em “Os doze de Inglaterra e o seu magriço” o *e* não adiciona



um termo ao outro, mas inclui um no primeiro, para destacá-lo. Em “Há mulheres *e* mulheres. Mulheres *e* mulheres.” o *e*, de envolta como o efeito de sentido criado pela entoação e pela pausa melódica, marca a diferença de pontos de vista com que encaramos pessoas e coisas: uma comparação, em suma. Opõe-se, assim, um julgamento valorativo a um julgamento pejorativo – um encarecimento a uma depreciação. Em “Tosco *e* rudo” o *e* enlaça dois termos pertencentes à mesma série sinonímica. Em “Não nascemos para ser marido *e* mulher” o *e* tem o mesmo nível de equilíbrio e importância. Em “Uma decepção, *e* funda” o *e* separa o adjetivo do substantivo determinado, assegurando àquele uma independência que já o realça e formando com ele um bloco semântico de entoação característica. Em “Aquele triste *e* leda madrugada” o *e* apresenta simultaneidade, em que se sobressai quando se relacionam coisas opostas. Em “Esbombardeia, acende *e* desbarata” o *e* figura numa série de fatos sucessivos é vizinho do seu valor fundamental aditivo. Em “Experimentai, *e* verei” o *e* tem valor hipotético, pois a segunda oração encerra a consequência da condição (ou da hipótese provável) expressa na primeira, que traz sempre o verbo no imperativo; a oração que se coordena tem o verbo no futuro. Em “Sentiu-se desambientado *e* sofreu” o *e* apresenta uma correlação causa/consequência, na qual o evento determinante de outro é a causa, esse outro é a sua consequência. Em “Este cálix (*e* o enchia-o novamente). Este cálix é um breve estribilho” o *e* se realiza ao mesmo tempo copulativo e afetivo. Em “Mais quis dizer, *e* não passou daqui” o *e* expressa um valor opositivo com gradações de concessão, compensação e contraste. Em “*E* em negócios do mundo pouco acerta”, o *e* ilógico de raízes, pois talvez esta construção tenha desaparecido no século XVI.

Além disso, o *e* pode vir em início de frase com caráter afetivo (encabeça a tomada da palavra por uma personagem) nas respostas “*E* o corvo disse: nunca mais”, nas interrogações “*E* agora, José?”, nas exclamações “*E* dizer que se matara por mim!”; com caráter arquitetural (papel forma, esmaecido de valor psicológico e lógico) de abertura “*E* as caravelas de Cabral vieram um dia”, de encerramento “*E* cravou o punhal no coração”, de bíblico “*E* a palavra do homem: Eu sou o verbo. *E* o espírito do homem: Eu sou o verbo.”

Cunha e Cintra (2007: 596) também ressaltam os valores particulares que certas conjunções coordenativas podem assumir no discurso, os quais são variados matizes significativos, de acordo com a relação que estabelecem entre os membros (palavras e orações) coordenados. Assume-se que a conjunção *e* pode ter os seguintes valores: aditivo/adversativo “Tanto tenho aprendido *e* não sei nada.”; conclusivo/consecutivo “Embarco amanhã, *e* venho dizer-lhe adeus.”; final “No elevador, em frente ao espelho, levou um



lenço aos olhos *e* retocou a pintura.”; consecutivo “Estou sonhando, *e* não quero que me acordem.”; explicativo/enfático “Você ignora que quem os cose sou eu, *e* muito eu”; introdutor de intensidade afetiva “*E* os críticos! *E* os leitores! *E* a glória! Esgaravatarem tudo, raspam tudo, recolheram todas as minhas sobras, pensaram tudo por mim, não me deixam respirar.”; e valor paralelístico “*E* a minha terra se chamará a terra de Jafé, *e* a tua se chamará a terra de Sem; *e* iremos às tendas um do outro, *e* partiremos o pão da alegria e da concórdia”.

Por sua vez, Bechara (2007: 322) assume que frequentemente o grupo de unidades coordenadas permite aos falantes extrair conteúdos suplementares de causa, consequência e oposição, em razão do significado dos lexemas envolvidos na adição. Estes sentidos contextuais, importantes na interpretação do texto, não interessam nem modificam a relação aditiva das unidades envolvidas. O exemplo proposto pelo autor mostra como as relações de sentidos (primária) de adição e (secundária) de oposição se sobrepõem sem afetar o sentido de ambas as unidades: “Rico *e* desonesto (Rico, mas desonesto)”.

As conjunções simples podem assumir, conforme Matos *apud* Mateus *et al.* (2003: 568), para além dos valores prototípicos, que são outros consoantes a partir do potencial semântico dos termos coordenados. Esses valores são usualmente considerados como cumulativos, no sentido de que o valor prototípico inicial nunca é totalmente erradicado, ou seja, ele permanece com o valor ou valores secundários. A título de exemplo da autora, “Ela é inteligente *e* não esperta.”, é visível como o valor prototípico de adição e o valor outro de contraste convergem. No exemplo seguinte, “Às oito da noite, a Ana janta *e* vê o telejornal na televisão”, nota-se a combinação do valor aditivo e do valor temporal de simultaneidade.

Matos e Raposo (2013: 1791-1792) reforçam que a conjunção *e* permite interpretações diversas, além da interpretação aditiva, entretanto, faz-se necessário compreender que nem todos os valores são facilmente discerníveis. E, por isso, os autores optam por mencionar apenas os valores mais evidentes, como adversativo, conclusivo, condicional e temporal, a fim de evitar possíveis equívocos. A conjunção *e* opera sobre preposições e tem propriedades lógicas de conectores conjuntivos da lógica proposicional. A proposição como resultante é verdadeira se o for cada uma das proposições coordenadas. Essa conjunção possui outra propriedade que a distingue das outras conjunções copulativas, a qual pauta-se nas suas variadas interpretações possíveis. Desse modo, os outros valores semânticos da coordenação com *e* são mencionados pelos autores, como o valor condicional

que apreende a subordinação condicional, então, elucidado: Não fazes o que te peço, *e* fico zangada! (Se não fazes o que te peço, fico zangada!). Ela lê esse capítulo *e* resolve todos os problemas (Se ela lê esse capítulo, resolve todos os problemas). Quando as estruturas coordenadas assumem estes valores, a manutenção da ordem dos termos é inicial para veicular o sentido pretendido.

A função do *e* segundo Vilela e Koch (2001: 203) é, portanto, de unir duas ou mais palavras de mesma natureza gramatical ou duas ou mais orações exprimindo relações de natureza diversa. Esses valores se inserem todos no que designam como “coordenada copulativa”, em que o valor normal e prototípico é o de adição ou de inclusão (concomitância) e que o valor dos dois elementos ligados é equivalente. Entretanto, consideram que há ainda uma série de valores que *e* pode realizar contextualmente, o valor de condicional: “Não trabalhas *e* depois vês as consequências”. O valor intenso ou enfático: “Ele viu a atriz *e* saudou-a *e* beijou-a.” Integra-se numa sucessão temporal ou de ordem: Ele veio *e* partiu em seguida. Em “Seja bonita *e* dê-me um café”, a oração colocada como segundo membro exprime o estado de coisa essencial, ao passo que a primeira oração, a expressão de delicadeza.

Em virtude dessas considerações, pode-se afirmar que os valores outros do *e*, nas construções paratáticas, mais evidentes para os pesquisadores da língua portuguesa foram: adversativo, conclusivo, condicional, temporal, iniciador de oração ou discurso que, entretanto, não descartam o valor primário aditivo do *e*, mas coatuam com ele. Assim, na próxima seção, discorre-se acerca dos valores do *e* mapeados e analisados no corpus do século XVIII, bem como fatores composicionais que podem contribuir para a análise destes valores.

### **3. A MULTIFUNCIONALIDADE DO JUNTOR *E* NO CORPUS: DO MAPEAMENTO A UMA ANÁLISE MISTA**

A metodologia desta pesquisa se caracteriza pelo uso dos métodos mistos de Creswell (2007) com a coleta de dados quantitativos e qualitativos ao mesmo tempo, então a prioridade dada a um método vai determinar se o pesquisador vai usar uma técnica qualitativa ou quantitativa para as definições. Além disso, fundamenta-se nas propostas de Johannes Kabatek

(2006) e de Sanderléia Longhin- Longhin-Thomazi (2013), as quais revistam a *Análise Multidimensional* de Douglas Biber (1988)<sup>2</sup>.

A proposta de Kabatek (2006), com base nos traços de composicionalidade, elege a *junção* como fenômeno importante para apreensão de Tradições Discursivas<sup>3</sup>, desse modo, numa abordagem quantitativa e qualitativa conjuga tipos de juntores, frequência relativa, distribuição no texto e grau de complexidade morfosintática e semântico-cognitiva. Longhin-Thomazi (2013) descreve o estatuto construcional das paratáticas, reconhecendo as relações de sentido e correlatos formais a partir dos mecanismos interpretativos de tais construções em cartas não literárias (cartas pessoais e cartas leitoras de jornal) do século XIX, produzidas no Rio de Janeiro. A autora propõe o entrelaçamento entre a parataxe, hipotaxe e as relações de sentido (adição, alternância, tempo, modo, causa, condição, contraste e concessão).

O *corpus* se constitui de trinta missivas autógrafas de mercadores de diversas localidades do Brasil (Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro), de Portugal (Alcantarilha, Alcuve, Alto do Monte, Faro, Ferragudo, Lisboa, Porto, Setúbal, e de outras localidades da África, da Europa e da Ásia (Bissau, Ilha de Santiago de Cabo Verde, Macau, Berlim, Bordéus, Hamburgo) a um único remetente Antonio Esteves Costa (1764-1837), que foi Barão e depois Visconde das Picoas, Comendador da Ordem de Cristo e diretor do Banco de Portugal. Essas missivas pertencem ao *corpus* mais amplo, localizado na caixa 224 da seção “Reservados” da Biblioteca Nacional de Lisboa e possuem datação de fins dos anos 1700 a 1800.

Das trinta missivas, dezesseis possuem uma página e quatorze possuem duas páginas. Em relação aos vocábulos e a translineação, a menor missiva possui oitenta e duas palavras e doze linhas e a maior missiva contém quatrocentas e noventa e oito palavras e quarenta e seis linhas. Não foi realizada a contagem de parágrafos, pois algumas cartas não têm paragrafação definida. O *corpus* foi selecionado e transcrito com rigor filológico, de modo semelhante ao de Guimarães (2019), em função de um perfil mais conservador, sem perder de vista a preocupação com o leitor

---

<sup>2</sup> A *Análise Multidimensional* (BIBER, 1988) abrange a diferenciação de uma variedade de gêneros textuais, por meio da consideração concomitante de um conjunto extenso de parâmetros linguísticos e situacionais (LONGHIN, 2013).

<sup>3</sup> Constituem-se as formas repetidas e ritualizadas de dizer e de escrever, que adquirem significado e representação próprios; nessa convencionalização, unem-se a atualização e a tradição dos usos linguísticos (LONGHIN, 2013).

contemporâneo. Tenciona-se, portanto, uma transcrição/edição das cartas de perfil diplomático-interpretativo.

Kabatek (2006) propõe mapeamento, quantificação e tabulação de todas as construções de junção dos textos, em função das possibilidades de combinação (agregação e integração<sup>4</sup>) elencadas por Raible (1988). Contudo, este estudo segue a orientação de Longhin-Thomazi (2014) sobre a escolha do modo de composição ser uma questão regida por aspectos da TD e, portanto, abrange-se as construções paratáticas com o juntor *e*, devido ao viés oralizante das cartas de comércio. E também, realiza-se a estratégia explanatória sequencial de Creswell (2007: 215) que é caracterizada pela coleta e análise de dados quantitativos, seguida pela coleta e análise de dados qualitativos, dando-se a prioridade para os dados quantitativos para auxiliar na explicação e interpretação de resultados.

Neste tocante, coletou-se e analisou-se a significativa ocorrência de arquiteturas paratáticas com o juntor *e* no *corpus*, um total 144 ocorrências com outros valores de sentido além do aditivo: causa, iniciador, contraste e tempo, que exigem mais cálculo de sentido do interlocutor, por inferências cotextuais e contextuais. Para a sistematização das ocorrências, agrupamos 10 missivas para cada região (Brasil<sup>5</sup>; Portugal<sup>6</sup>; Outras Localidades<sup>7</sup>) e consideramos as relações de sentido das construções paratáticas com juntor *e*, como se observa na tabela 1.

Para a organização dos dados, dada a correlação entre as missivas por região e o número de ocorrências que elas apresentam por relação de sentido do juntor *e*. Obteve-se mais ocorrências com o valor aditivo (60), seguido do causal (37), iniciador (21), contrastivo (18) e temporal (8) que podem comportar o valor primário de adição. Assim, nas dez missivas endereçadas do Brasil, constatou-se o total de sessenta ocorrências de paratáticas com o juntor *e*, em que vinte e sete delas apontam a maior proeminência da relação aditiva, o que ocorre também nas dez missivas enviadas de Portugal onde, das cinquenta e uma ocorrências de paratáticas, vinte e uma delas são de valor aditivo e nas dez missivas remetidas das outras localidades (partes da Europa, África e Ásia) nas quais, das trinta e três ocorrências, doze são aditivas. Contudo, cabe salientar que o segundo e terceiro maior número de

---

<sup>4</sup> Essas são: justaposição, relação dêitica, orações explicitamente unidas, subordinação, construções de gerúndio e particípio, perífrases preposicionais, preposições (KABATEK, 2005).

<sup>5</sup> Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro.

<sup>6</sup> Alcantarilha, Alcuve, Alto do Monte, Faro, Ferragudo, Lisboa, Porto, Setúbal.

<sup>7</sup> Berlim, Bissau, Bordéus, Hamburgo, Ilha de Santiago de Cabo Verde e Macau.

ocorrências foi o causal e iniciador, respectivamente, restando os valores temporal e contrastivo com números menores.

PARATAXE						
Missiva agrupada por região	Valor de sentido					Total de dados (Missiva por região)
	Adição	Causa	Iniciador	Contraste	Tempo	
10 Missivas do Brasil <sup>5</sup>	27	17	6	8	2	60
10 Missivas de Portugal <sup>6</sup>	21	12	7	8	3	51
10 Missivas de outras localidades <sup>7</sup> (partes da Europa, África e Ásia)	12	8	8	2	3	33
Total de dados (Valor de sentido)	60	37	21	18	8	

**Tabela 1:** Mapeamento e quantificação do juntor e por missiva agrupada por região e valor de sentido.

Posteriormente, o *corpus* foi analisado qualitativamente mediante a conjugação dos parâmetros de Longhin-Thomazi (2013) e das propriedades linguísticas do texto. Conforme Koch (1993: 402-405), o contexto verbal (contexto) tem papel decisivo na elaboração de inferências, tendo em vista a relação entre as partes de um texto: os enunciados antecedentes determinam o contexto dos subsequentes. Certas propriedades linguísticas do texto como os recursos coesivos: referência pronominal, apagamento, coesão lexical, acarretamento e pressuposição, conectores colaboram para a compreensão textual. A autora salienta que as inferências são processos atualizados de pensamento ou raciocínio necessários para identificar as partes da informação no interior/ entre/ por trás de textos verbais; decompor tais partes de informação em seus constituintes; conectar a informação entre os constituintes de textos verbais e extrair informações desses; invocar informação que a eles deve ser acrescentada; compor a informação necessária para completa-los, o autor defende a posição de que é impossível ao ser humano organizar o mundo textual sem recorrer aos processos inferenciais.

A inferência, na concepção de Charaudeau e Maingueneau (2004: 274), trata-se de uma atividade de raciocínio referente à passagem de uma proposição a outra quanto a seu possível valor de verdade. As inferências



naturais são o resultado de um “cálculo mais ou menos complexo”. As relações de sentido entre sentenças, segundo Ilari (1999: 51) são acarretamento e pressuposição. O autor afirma que o acarretamento é uma relação de sentido entre sentenças, cuja caracterização, ao ser aceita a primeira frase como verdadeira, tem de ser aceitar a segunda como verdadeira. Desse modo, aplica-se o teste de verificação de acarretamento: “se é verdade que x, é verdade que y”. E por meio da aplicação desse teste, nos exemplos: “Mãe, quebrei o vidro de geleia; Mãe, o vidro de geleia quebrou”, há acarretamento, pois quem aceita a primeira oração como verdadeira, não pode deixar de admitir a segunda como verdadeira.

De acordo com Ilari (1999: 54), a pressuposição consiste num fenômeno mais forte que o acarretamento, porque depende do significado lexical de escolha do falante e da verdade da sentença, há sempre marcador de pressuposição, conteúdo posto e conteúdo pressuposto, assim uma oração pode se desdobrar em duas. No exemplo, “Pedro parou de bater na mulher” o marcador de pressuposição é o verbo parou que indica mudança de estado. O conteúdo pressuposto é “Pedro batia na mulher, no passado.” E o conteúdo posto é “Pedro não bate na mulher, atualmente”.

Diante do exposto, propõe-se uma análise de outros níveis, além do puramente sintático, das ocorrências nas quais o juntor *e* apresenta outros valores além do prototípico de adição, inicialmente, das relações de tempo e de contraste. Ainda, consoante à orientação teórico-metodológica de Longhin-Thomazi (2013, 2014), entretanto, estendendo-se a outras perspectivas.

### **3.1 AS PARATÁTICAS DE ADIÇÃO NO *CORPUS***

As paratáticas de adição foram apreciadas em trabalhos sobre fases antigas da língua portuguesa, assim como em trabalhos sobre a fase moderna da língua. Contudo, essas pesquisas apontam que o valor aditivo não é exclusivo, permitindo que outros valores concorram também.

De acordo com o trabalho pioneiro de Dias (1918: 856), a conjunção copulativa *e* pode ocorrer por imitação do latim, equivalendo a inclusivamente: “[...] polos doze Pares dar-nos quero | Os doze de Inglaterra e o seu Maguiço.” Nesse sentido, de acordo com Silva (1993: 20), a coordenação por excelência é do tipo aditivo ou copulativo e a conjunção que a expressa é o *e* (latim. *et*). Na documentação do período arcaico, o *e* além de ligar frases, ocorre como conector de enunciados, isso é, como elo



encadeador do discurso. “E eles deceron das bestas e poseron-no contra a vontade em cima de seu cavalo de que primeiramente derribaron.”

Construções paratáticas com valor de adição		
	Quantificação	Ocorrências (exemplos)
Missivas do Brasil	27	(01)[...]Escrevi aVossamerce elheparticipei oque havia Paçado eque Contace que sahia em6 deSetembro [...]. [Carta: 224_434/L.4-5-Rio de Janeiro-Brasil].  (02) [...] o qual me diSse que eSse sugeito fora com o Bispo de Angola e que lhe deziao que lá [...]. [Carta: 224_434/L. 16- Rio de Janeiro- Brasil].
Missivas de Portugal	21	(03) [...] etenho quepa-gar aos tanueiros que anda por trita e-tantos mil reis e tenho demandar buscar sal eseis os para azeitona [...]. [Carta: 224_366/L.6-9- Alcuve- Portugal].  (04) [...] Fico para emtudo servir, edar gosto apessoa deVossamerce [...]. [Carta: 224_77/L.22-23- Porto-Portugal].
Missivas de Outras Localidades (parte da Europa, África e Ásia)	12	(05) [...] Logo falei emojtreÿ os SeuJ [difomen[...]. [Carta: 224_378/ L.6- Bissau- República da Guiné-Bissau].  (06) [...] espero de receber a sua determinação a este respeito e juntamente se ao reme- ter do Conhecimento [...]. [Carta: 224_083 /L.14-16- Hamburgo- Alemanha].

**Tabela 2:** Algumas ocorrências de construções paratáticas aditivas no *corpus*.

Preliminarmente, identificaram-se as paratáticas aditivas no *corpus* do século XVIII. Observou-se que no conjunto de dez missivas do Brasil, ocorrem vinte e sete estruturas paratáticas aditivas, enquanto no conjunto de Portugal decorrem vinte e uma e em outras localidades da África e da Ásia verificam-se doze. Pode-se constatar que nas missivas brasileiras construiu-se o maior número de estruturas paratáticas aditivas. A seguir, exemplificam-se algumas paratáticas de adição no *corpus*.

Percebe-se que as arquiteturas paratáticas aditivas possuem relevância no *corpus*, o que mostra a produtividade do juntor *e*, sobretudo, com sua função aditiva, segundo os exemplos de juntar enunciados ou adicionar proposições. Por sua vez, Longhin-Thomazi (2013: 47) considerou a alta frequência das aditivas, entretanto, não as incluiu em sua investigação, visto que seu objetivo era investigar outros valores do juntor *e*. Em estudos sobre o português contemporâneo, Matos e Raposo (2013: 1787-1792) restringem à coordenação binária com *e* em orações declarativas, o valor semântico da adição efetivada por uma coordenação copulativa pode ser de dois tipos: adição de proposições e adição de entidades ou de propriedades. A interpretação semântica das estruturas com coordenação copulativa faz-se relevante e não a estrutura sindética.

### 3.2 AS PARATÁTICAS DE CAUSA NO *CORPUS*

Diversos autores assinalam que o *e* pode apresentar relações de causa, efeito, consequência ou resultado, dentre outras, que permitem afirmar que o valor de causa resulta bem complexo e, por isso, englobam-se esses e outros valores nas chamadas paratáticas de causa. A conjunção coordenativa *e*, segundo VILELA & KOCH (2001: 203), pode assumir, tendo em vista o contexto, os valores de causa e efeito, consequência ou resultado, equivalendo a “por isso”: “Estava mau tempo *e* decidimos não sair.”

A investigação resulta nas amostras de causalidade no *corpus*: as missivas brasileiras apresentam um total de dezessete paratáticas causais, enquanto as missivas portuguesas possuem um total de doze e as missivas pertencentes a outras localidades da África e da Ásia é de oito. Destarte, as missivas brasileiras apresentam o maior número de ocorrências em relação às outras. Assim, mencionam-se alguns exemplos de causalidade no *corpus*. Convém destacar que Matos & Raposo (2013: 1791) apontam a dificuldade de classificação dos casos mais polissêmicos: “Nem todos os outros valores são facilmente discerníveis. Optamos por mencionar apenas os mais evidentes.”

Em vista das múltiplas relações que as construções causais explicitam, cabe, portanto, um estudo mais aprofundado que permita demarcar os seus pormenores. Neste artigo, o objetivo foi apenas de chamar a atenção para as questões fundamentais inerentes ao fenômeno. Longhin-Thomazi (2013: 50) pondera que a causalidade se constitui de uma categoria fundamental para processos de cognição como compreensão, predição e explicação, bem como para os construtos do conhecimento humano. No entanto, concerne a um domínio altamente polissêmico que na linguagem resulta em construções

linguísticas estritamente binárias, que se desdobram na expressão dos sentidos de causa, efeito, razão, explicação, justificativa, motivo e consequência.

Construções paratáticas com valor de causa		
	Quantificação	Ocorrências (exemplos)
Missivas do Brasil	17	(07) [...] nao achou quem lhe desse letras a pagar nesta em dinheiro metálico, e me propoem Sacar em Sobre a Sua Caza [...]. [Carta: 224_164/L. 23-25- Maranhão- Brasil]. (08) [...] não Saio daqui nem tomo deliberacao nenhua, e bem mal mefas não ter elle recebido [...] [Carta: 224_206/L.15-16- Rio de Janeiro- Brasil].
Missivas de Portugal	12	(09) [...] paguei aceifa do trigo efiquei sem dinheiro [Carta: 224_57/L.17-18 -Alcuve-Portugal]. (10) [...]ainda não foi à Gazeta, e os Seus Amigos estão conferenciando [...] [Carta: 224_004/L.20 -Lisboa-Portugal].
Missivas de Outras Localidades (parte da Europa, África e Ásia)	8	(11) [...]vendo eu que venciamos ben a agoa da Bomba emedetreminiei aseguir aviagem [...] [Carta:224_268/L.6 -Bordeus-França]. (12) [...]Sera nem Le traj que não tinha, eque nem Sefoi oSeu ajujte [...] [Carta: 224_378/L.9-11- Bissau - República da Guiné-Bissau].

**Tabela 3:** Algumas ocorrências de construções paratáticas causais no *corpus*.

Tal complexidade pode ser notada em Matos & Raposo (2013: 1793) uma vez que o *e* assume o valor de causa e corresponde a locução (por isso) no primeiro exemplo: “Acabei a tarefa que tinha em mãos e vou descansar.”(por isso). E no segundo exemplo, *e* carrega um valor conclusivo e refere-se à locução (e portanto): “Estava doente e não conseguia levantar-se da cama.” (e portanto).

Construções paratáticas com valor de iniciador de discurso		
	Quantificação	Ocorrências (exemplos)
Missivas do Brasil	6	(13) [...] quanto for apurando Vou Comprando Caixas. efique certo que não sahindo <sup>11</sup> em 6 deSetembro sayo a21 do Setembro[...]. [Carta: 224_33/L.23-24- Pernambuco- Brasil].  (14) [...] oque muito estimei, eemquanto ao mais que vossa mercê [...] [Carta: 224_189/L. 9-Maranhão- Brasil].
Missivas de Portugal	7	(15) [...] aqualidade seespera muito melhor, e em poucos dias espero receber Vinhos do Douro[...]. [Carta: 224_77/L.13-14- Porto- Portugal].  (16) [...] maj sim que nomiace outroj benj, eaeste despacho veio elle com Embargos [...] [Carta: 224_096/L.8-9- Faro- Portugal].
Missivas de Outras Localidades (parte da Europa, África e Ásia)	8	(17) [...] dei para os dois protegidos devossamerce; e inclusas acharas as licen- ças , que para os mesmos pede[...] [Carta: 137_895 / L.12-14- Ilha de Santiago de Cabo Verde-R. de Cabo Verde].  (18) [...] o mais breve que puder ser eaRespeito domais quando tiver ocaziaõ noticiarei [...] [Carta: 224_268/ L.16- Bordeus- França].

**Tabela 4:** Algumas ocorrências de construções paratáticas (iniciador de discurso) no *corpus*.

O valor de iniciador de discurso ocorre em fases diversas da língua, na posição inicial de enunciados, conectando enunciados de alguma forma e denotando uma mudança de assunto a outro. Na documentação do período arcaico, Silva (1993) afirma que o conector *e* liga frases, e também ocorre como conector de enunciados, isto é, como encadeador do discurso. Assim, Neves (2000: 745) assume os empregos do *e* que ocorrem em início de enunciado, isto é, em início de um novo ato de fala (em início de turno obedecendo a determinações pragmáticas). Vilela e Koch (2001: 203) avultam a conjunção coordenativa e com valores de ênfase e de exortação, no

início e desligado pré-texto: “E a hora é de trabalhar, mas todos fazem política.”

A análise denota a existência de ocorrências do juntor *e* como iniciador de discurso ou introdutor oracional, no *corpus*: nas missivas do Brasil, o registro é de seis ocorrências, no entanto, em Portugal é de sete e em outras localidades da África e da Ásia é de oito. Portanto, as missivas de outras localidades apresentam o maior registro de ocorrências. Assim, expõem-se alguns exemplos de *e* como iniciador de discurso no *corpus*.

Tendo em vista os dados, percebe-se que nas missivas do século XVIII, o juntor *e* é bem recorrente como iniciador de discurso que funciona como introdutor de uma informação. De acordo com Cunha & Cintra (2007: 596), o *e* pode iniciar frase de alta intensidade afetiva, com o valor próximo de interjeição, facilitar a passagem de uma ideia à outra, mesmo que não relacionadas, que vem repetidas ritmicamente e fórmulas paralelística que imitam o chamado estilo bíblico. Castilho (2010: 350) considera que a conjunção *e* deriva do *et*, que tem significado de “e também, e mesmo, e mais, e então”, com a função de acrescentar informações, adiciona-las a algo que já foi dito. E no início de enunciados, essa conjunção preserva o valor latino original, de adicionar atos de fala discursivamente ativo. Por isso, o falante explora as propriedades sintáticas e discursivas do *e* “\*Se eu não o encontro *e*?”

### 3.4 AS PARATÁTICAS DE CONTRASTE NO CORPUS

No plano da multiplicidade de valores semânticos que o juntor *e* pode ter, o valor contrastivo é o mais mencionado nos estudos diacrônicos e sincrônicos. Esse valor pode ser constatado através de uma análise que considere o paralelismo estrutural ou a quebra de expectativas nas orações. Em um trabalho de sintaxe histórica, Dias (1954: 856) afirma que *e* pode ligar cláusulas onde haveria um valor adversativo: “A verdade fica, *e* as preocupações passam. A verdade fica, *mas* as preocupações passam.”

Numa perspectiva sincrônica, Vilela & Koch (2001: 203) determinam que o *e* pode realizar-se dentre os múltiplos valores semânticos, inclusive o valor próprio de adversativo: “Uma moça bonita *e* antipática.” Conforme Matos & Raposo (2013: 1773), a conjunção *e* quando possui um valor adversativo recebe uma interpretação idêntica à coordenação adversativa com *mas*, o que lhe permite uma substituição: “Passo a vida a correr *e* estou sempre atrasada!” (*mas*). Longhin-Thomazi (2013: 53) afirma que os índices que sustentam a relação de contraste das construções com *e* são: o paralelismo

estrutural aliado à negação explícita que emerge da estrutura argumental de um predicador; e a quebra de expectativas, promovida por segundo membro da construção.

Construções paratáticas com valor de contraste		
	Quantificação	Ocorrências (exemplos)
Missivas do Brasil	8	(19) [...] Sua Ordem he para Caixas eobrigue naõ Pode abarotar deCaxas [...] [Carta: 224_33/L.20-21- Pernambuco-Brasil].  (20) [...] me rozolvi aficar aqui athe elle chegar ouoCompa nheiro, e cazo tardem muito neste cazo me rezolvo a lá ir [...]. [Carta: 224_429/ L.11-12- Pará-Brasil].
Missivas de Portugal	8	(21) [...] se Vossamerce gostar daqualidade mefavorecera, com as suas novas ordens, ese não gostar, pacien=cia [...]. [Carta: 224_77/L.17-19- Porto-Portugal].  (22) [...] esta ja Sahio eomeu Requerimento tinha Sido mais antigo naõ Sei aonde para [...]. [Carta: 224_212/ L.7-8- Alto do Monte- Portugal].
Missivas de Outras Localidades (parte da Europa, África e Ásia)	2	(23) [...] medetreminei aseguir aviagem domeu destino esendo pellas Ilhas fui aprezado [...] [Carta: 224_268/L.6-7- Bordeus- França].  (24) [...] Dispos de eu ter escrevido efa[ltado] aCarta [...] [Carta: 224_377/L.2-Bissau- República da Guiné-Bissau].

**Tabela 5:** Algumas ocorrências de construções paratáticas contrastivas no *corpus*.

A análise mostra as ocorrências de paratáticas de contraste referente ao corpus: as missivas brasileiras e portuguesas revelam um maior número de paratáticas de contraste, num total de oito em cada. Ao passo que nas missivas de outras localidades, o número foi bem menor, num total de duas. Diante dos resultados, exemplificam-se algumas amostras pertinentes.



Em vista da análise dos dados e dos preceitos de Longhin-Thomazi (2013: 50) sobre os índices linguísticos que sustentam a relação de contraste: paralelismo estrutural aliado à negação explícita e a quebra de expectativas. Tais atores são conjugados às propriedades linguísticas do texto, segundo Ilari (1999), Koch (1993, 2002, 2007), Charaudeau & Maingueneau (2016): inferências, recurso coesivo (referência pronominal, apagamento, coesão lexical...), acarretamento e pressuposição.

Uma ocorrência de constraste, “[...] se Vossamerce gostar da qualidade me favoreceria, com as suas novas ordens, e se não gostar, paciência [...]” [C6/L.17-19] [Contraste]. O recurso coesivo consiste no apagamento do elemento da qualidade e de vossa mercê, na segunda oração. A presença do paralelismo estrutural aliado à negação explícita é evidente na segunda oração, com a repetição simétrica da estrutura “se gostar” aliada ao advérbio de negação “não”. O acarretamento mostra que: “Se é verdade que se vossa mercê gostar da qualidade me favorecerá com as suas novas ordens é verdade que se não gostar, paciência.” A pressuposição é evidente por meio do marcador de pressuposição: conjunção condicional *se*. Assim, o conteúdo pressuposto: Vossa mercê ainda não gostou da qualidade. E o conteúdo posto: Vossa mercê pode não gostar da qualidade.

A segunda ocorrência de constraste, “[...] Sua Ordem he para Caixas e o brigue não pode abarrotar de caixas [...]” [C1/L.20-21] [Contraste]. O recurso coesivo refere-se à repetição do elemento lexical *Caixas* pelo elemento monotongado *caixas*, e a elipse do verbo “embarcar”. Verificam-se o acarretamento: “Se é verdade que a sua ordem é (embarcar) para caixas é verdade que o brigue não pode abarrotar de caixas”, e a pressuposição, por meio do marcador de pressuposição: o verbo “ser” indica apresentar-se como fato, dar-se, ocorrer, acontecer. Assim, o conteúdo pressuposto: Sua ordem era (embarcar) caixas. E o conteúdo posto: A embarcação brigue não pode (navegar) abarrotado de caixas. Patenteia-se a quebra de expectativas de quem deu a ordem de transportar muitas caixas e que é avisado de que a embarcação não suporta tantas caixas assim.

Uma terceira ocorrência, “[...] vim a encontrar uma fora para elas e esta bem desmazelada que causa compaixão [...]” [C.8/L.13-14] [Contraste]. Nota-se o recurso coesivo de apagamento do elemento lexical, retomado pela morfologia de terceira pessoa do singular do verbo *estar* e do morfema feminino *-a*. No predicativo *desmazelada*. Observam-se acarretamento: “Se é verdade que ele veio encontrar uma fora para elas é verdade que estava bem desmazelada que causa compaixão” e pressuposição: marcador de pressuposição: verbo “encontrar”. Dessa forma, o conteúdo pressuposto:

Veio encontrar uma fora para elas. E o conteúdo posto: A que encontrou está bem desmazelada que causa compaixão. Dessa forma, presume-se que o sujeito veio encontrar algo que não estivesse desmazelado fora, mas sofreu uma quebra de expectativa, pois encontrou-a bem desmazelado, e essa situação lhe causa compaixão.

Por conseguinte, o valor de contraste possui particularidades semânticas que revelam a diversidade como valor complexo que deve ser entendido como além da simples interpretação da coordenação adversativa, *mas*. Em conformidade, o trabalho inaugural de Lima (1975: 8) considera que o termo adicionado pelo juntor *e* pode corrigir, contradizer ou anular aquele que o precede e por esta via transita para a ideia de oposição, com a sua semântica adversativa, concessiva e de contraste.

### 3.5 AS PARATÁTICAS DE TEMPO NO *CORPUS*

As paratáticas de tempo foram constatadas nos estudos contemporâneos, que ponderam a ordenação temporal dos eventos o fator de sustentação da relação de tempo como elementos para sua análise. Longhin-Thomazi (2013: 49) ressalta que dentre as possíveis relações temporais, as paratáticas se caracterizam pela sequencialidade: uma relação entre o evento anterior e o evento posterior no tempo, fundada na ordem icônica dos eventos no mundo ou em faces de expressões coesivas adverbiais (depois, então, etc). Nesse sentido, Matos & Raposo (2013: 1773) salientam que o valor de sequencialidade temporal se compõe da ordenação temporal dos acontecimentos, quando denotam situações que são, pelo seu conteúdo, facilmente entendidas como sequenciais: “Vimos a Maria e dirigimo-nos ao café da esquina (depois). Peguei na mala e entrei no autocarro (em seguida). Foi atropelado e morreu. (depois disso)”.

A análise mostra os índices das paratáticas temporais pertencentes ao *corpus*: as missivas de Portugal e de outras localidades da Europa, da África e da Ásia contém três paratáticas de tempo. Enquanto as missivas do Brasil indicam duas paratáticas de tempo. O maior número de ocorrências de paratáticas de tempo se encontra nas missivas de Portugal e outras localidades. Desse modo, listam-se alguns exemplos de paratáticas de tempo no *corpus*.

Posteriormente, realizou-se uma análise fundamentada na proposta de Loghin-Tomazi (2013: 50) sobre os índices linguísticos que sustentam a

Construções paratáticas com valor de tempo		
	Quantificação	Ocorrências (exemplos)
Missivas do Brasil	2	(25) [...] comprara outra Canoa para os conduzir a esta Cidade, eque hade partir no ultimo deste mez [...]. [Carta: 224_429/ L. 9-10 -Pará-Brasil].  (26)[...] o que não obsta porque tanto do Abade que então era e hoje he Provincial [...]. [Carta: 224_164/L. 10-12- Maranhão-Brasil].
Missivas de Portugal	3	(27) [...] hoje findou o tempo e logo sepasa mandado aSacar os Autos[...]. [Carta: 224_096/ L.9-10- Faro-Portugal].  (28) [...]Eu como na ocaziaõ estava, e estou com ocomando de dois [vs.es] [...]. [Carta: 224_212/L.11-12- Alto do Monte- Portugal].
Missivas de Outras Localidades (parte da Europa, África e Ásia)	3	(29) [...] faça isto com amaior brevidade posivel edando-me avizo detudo o mais breve [...]. [Carta: 224_268 /L.15-16-Bordeus-França].  (30) [...] mandara para a sua Embarcaçaõ etendo adita demora por via de [...]. [Carta: 224_379/ L. 19-20- Bissau - República da Guiné-Bissau].

**Tabela 6:** Algumas ocorrências de construções paratáticas temporais no *corpus*.

sequencialidade: morfologia temporal, semântica do verbo, expressão coesiva adverbial, anteposição ou posposição da expressão coesiva adverbial ao juntor. Tal proposta foi associada à análise das propriedades linguísticas do texto, consoante Ilari (1999), Koch (1993, 2002, 2007), Charaudeau & Maingueneau (2016).

Assim, alude-se a uma ocorrência retirada dos *corpus*, “[...] o que não obsta porque tanto do Abade que então era e hoje he Provincial [...]”. [Carta: 224\_164/L. 10-12- Maranhão-Brasil]. No 1º período, “[...] o que não obsta porque tanto do Abade que então era [...]”, notam-se a morfologia temporal de pretérito imperfeito do Indicativo: *era*, a semântica do verbo “ser” evidencia uma identidade, uma característica que o sujeito possuía e a

expressão coesiva adverbial *então*, como também a sua anteposição ao juntor *e*. Na oração “[...] hoje he Provincial [...]”, identificam-se a morfologia temporal de presente do Indicativo: *he*, a mesma semântica do verbo “ser” pois mostra uma identidade, uma característica que o sujeito possui, e a presença da expressão coesiva adverbial: *hoje*, bem como sua posposição ao juntor *e*. O recurso coesivo é marcado pela presença do elemento lexical: *Abade* e a sua retomada pela conjugação de terceira pessoa do singular. Em relação a ordem linear da frase, ocorre a apresentação do passado e em seguida do presente. A partir do teste: Se é verdade que o Abade era provincial, é verdade que o Abade é provincial, verifica-se o acarretamento. O fenômeno de pressuposição se observa devido a três fatores: o marcador de pressuposição, verbo “ser” que indica a permanência de uma característica; ao conteúdo pressuposto: “O Abade era antes um provincial”; e ao conteúdo posto: “O abade permanece como um provincial”.

O segundo dado referente aos *corpus*: “[...] comprara outra Canoa para os conduzir a esta Cidade, eque hade partir no ultimo deste mez [...]”. [Carta: 224\_429/ L. 9-10 –Pará-Brasil]. No 1º primeiro período, observam-se a morfologia temporal de pretérito mais que perfeito: *comprara* e a semântica do verbo “comprar”: obter, mediante pagamento, a propriedade ou o uso de algo. Não há presença de expressão coesiva adverbial anteposta ao juntor *e*. Na segunda oração, apontam-se a morfologia temporal indicada pelo presente do indicativo *ha*, a semântica do verbo “haver”: sentido de algo que irá acontecer, ou seja, a partida irá acontecer e a expressão coesiva adverbial: *último deste mez*, posposta ao juntor *e*. Ressaltam-se o recurso coesivo representado pelo apagamento da morfologia de terceira pessoa do singular, o acarretamento, por meio do teste, “Se é verdade que comprara outra canoa para os conduzir a esta cidade, é verdade que ha de partir no último deste mês”, como também a pressuposição com o marcador de pressuposição: verbo haver: indica existência de algo, o conteúdo pressuposto: “Comprou-se outra canoa” e o conteúdo posto: “A outra canoa comprada partirá no último dia deste mês”.

Um terceiro dado, “[...]Eu como na ocaziã estava, e estou com ocomando de dois [*vs.es*] [...]”. [Carta: 224\_212/L.11-12- Alto do Monte- Portugal]. Na primeira oração, salientam-se a morfologia temporal do pretérito imperfeito do indicativo *estava*, a semântica do verbo “estar”: encontrar-se momentaneamente (em determinada posição), e a presença da expressão coesiva adverbial: *ocaziã*, anteposta ao juntor *e*. O recurso coesivo é representado pelo apagamento da morfologia da primeira pessoa do singular –*ava*. Na segunda oração, destacam-se a morfologia temporal do presente do

indicativo, a mesma semântica do verbo “estar”, e a ausência da expressão coesiva adverbial, posposta ao juntor *e*. O recurso coesivo consiste no apagamento da morfologia da terceira pessoa do singular -ou. Evidenciam-se o acarretamento, mediante o teste “Se é verdade que ele estava no comando é verdade que ele está no comando.” e a pressuposição, com o marcador de pressuposição: verbo estar, o conteúdo posto: “Ele estava no comando” e o conteúdo pressuposto: “Ele permanece no comando.” A partir dessas observações, constata-se que as paratáticas de tempo encontradas nas missivas do século XVIII possuem diversas propriedades semânticas, coesivas, morfológicas, inferenciais que podem coatuar na avaliação de sentido de sequencialidade.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo em questão, com ênfase na fase do português setecentista, capitaliza conhecimento linguístico sobre o português de setecentos, pois se compreende a presença do fenômeno sintático/semântico, polifuncionalidade do juntor *e*. Embora a insuficiência de compreensão e interpretação de fenômenos linguísticos na literatura do século XVIII torne, ainda, uma pesquisa de pouca predileção, percebe-se que esse período deve ser estudado para a captação da história da Língua Portuguesa.

A investigação das construções paratáticas com o juntor *e* corrobora a teoria da junção, pois, evidencia-se que as relações de sentido (adição, causa, iniciador, contraste e tempo) são obtidas a partir de propriedades dos dois segmentos envolvidos. Nesse sentido, os jutores convencionais configuram apenas um dos fatores que participam da construção do sentido. E outras particularidades composicionais das orações e dos períodos como acarretamentos, pressuposições, recursos coesivos, modos e tempos verbais e inferências são pertinentes e eficazes para a determinação de valores além do prototípico de adição. Tais como na análise pormenorizada das construções paratáticas de tempo e contraste como o juntor *e*. Certamente, nos casos de análises qualitativas, o leitor poderá suscitar questionamentos, pois há naturais subjetividades na análise.



## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro.**

1. ed. São Paulo: Parábola, 2011. 1034 p.

BECHARA, Evanildo. Para o conhecimento da língua portuguesa no século XVIII: os comentários de Francisco Dias Gomes. In: SPINA, Segismundo; DE AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante. **Para Segismundo Spina: língua, filologia e literatura.** 1. ed. São Paulo: Edusp/Iluminuras, 1995. 304 p.

\_\_\_\_\_. **Moderna gramática portuguesa.** 38. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 720 p.

CALLOU, Dinah. O ensino de língua portuguesa e a norma padrão. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues e BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Morfossintaxe e ensino do português: reflexões e propostas.** 1. ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2004. 256 p.

CASTRO, Ivo. Para uma história do português clássico. In: DUARTE, I. Leiria (org.). Atas do Congresso Internacional sobre o Português. 1996. p. 132-150.

\_\_\_\_\_. Formação da língua portuguesa. In: RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva *et al.* **Gramática do Português.** 1. ed. Coimbra: F. Calouste Gulbenkian, 2013. 1262 p.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. **Nova gramática do português brasileiro.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 770p.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do português contemporâneo.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2007. 762 p.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 560 p.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Augusto Epifanio da Silva. **Sintaxe histórica portuguesa.** 1. ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1918. 362p.



DUARTE, Maria Eugenia. Coordenação e Subordinação. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues e BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2007. 264 p.

**Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira**. 1.ed. Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédico. 40. v.21. 1000p.

GUIMARÃES, Juliana Pereira. **Cartas de comércio do século XVIII: visão documental a partir de uma edição diplomático-interpretativa**. LaborHistórico, v. 5, n. 2: 67-99. DOI: <https://doi.org/10.24206/lh.v5i2.25097>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lh/article/view/25097/17889>. Acesso em: 22 março. 2022

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHLESSEN, Cristian. **An introduction to functional grammar**. New York: Oxford University, 2014.

HUBER, Joseph. **Gramática do português arcaico**. 2. ed. Lisboa: FGG, 2006.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João W. **Semântica**. 1.ed. São Paulo: Ática, 1999. 96p.

\_\_\_\_\_. As conjunções. In: ILARI, Rodolfo (org.). **Palavras de classe aberta: Gramática do português culto falado no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015. 362 p.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Subsídios para o estudo da partícula “E”**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Botelho, 2010[1975]. 97 p.

\_\_\_\_\_. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 52. ed. de Janeiro: José Olympio, 2014. 658 p.

LONGHIN-THOMAZI, Sanderléa R. O modo paratático de junção: considerações sobre o pareamento entre forma e significado. In: RODRIGUES, Violeta Virgínia (org.). **Gramaticalização, combinação de cláusulas, conectores**. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. p.41-59.

\_\_\_\_\_. **Tradições discursivas: conceito, história e aquisição**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A produção de inferências e a sua contribuição na construção de sentido. São Paulo: **Delta**, v. 9, n<sup>o</sup> especial, 1993.

\_\_\_\_\_. Coesão textual: conceitos e mecanismos. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2002, 88 p.

\_\_\_\_\_. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007. 133 p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. 246 p.

MATOS, Gabriela. Estruturas de coordenação. In: MIRA MATEUS, Maria Helena *et al.* **Gramática da língua portuguesa**. 7. ed. Lisboa: 2003. 1127 p.

MATOS, Gabriela. RAPOSO, Eduardo Brizaglo Paiva. Estruturas de coordenação. In: RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva *et al.* **Gramática do Português**. 1. ed. Coimbra: F. Calouste Gulbenkian, 2013. 1262 p.

MIRA MATEUS, M. H. *et al.* **Gramática da língua portuguesa**. 7. ed. Lisboa: Caminho, 2003. 1127 p.

NETTO, Luiz Palladino. **Uma edição de cartas de mercadores portugueses do século XVIII e o uso variável do artigo diante do possessivo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 2v. (Tese de doutorado).

NEVES, Maria Helena de Moura Neves. **Gramática de usos do português**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2000. 1037 p.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português arcaico: morfologia e sintaxe**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1993. 208 p.

VILELA, Mário e KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001. 566 p.

# PROCESSAMENTO ANAFÓRICO: UM PEQUENO EXPERIMENTO SOBRE A RESOLUÇÃO DE ANÁFORA E A EXPRESSÃO DO SUJEITO

Mônica Rigo Ayres<sup>1</sup>

**RESUMO:** Haag & Othero (2003) se propuseram a estudar o processamento de anáforas pronominais, especialmente no que diz respeito à preferência por ligar o pronome anafórico ao antecedente mais próximo ou ao tópico da sentença. Para tanto, os autores se valeram de um questionário que foi aplicado a 30 informantes. No questionário aplicado por Haag e Othero, em cada sentença alvo havia dois antecedentes possíveis, um tópico e outro mais próximo da anáfora.

**ABSTRACT:** Haag & Othero (2003) set out to study the processing of pronominal anaphoras, especially with regard to the preference for linking the anaphoric pronoun to the closest antecedent or topic of the sentence. To do so, the authors used a questionnaire that was applied to 30 informants. In the questionnaire applied by Haag and Othero, in each target sentence there were two possible antecedents, a topic and another one closer to the anaphora.

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras (Estudos da Linguagem) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: monica.ayres@ufrgs.br

Entretanto, a anáfora já estava preenchida por um pronome, mas ela também poderia acontecer através de uma categoria vazia, o sujeito nulo. É nesse contexto que surgiu a ideia de investigar as mesmas frases, mas sem inserir o pronome anafórico, para testar a preferência dos falantes por completar a sentença utilizando a forma anafórica pronominal ou nula. Neste estudo, nossos objetivos são (i) testar a preferência dos falantes por completar a sentença utilizando a forma pronominal ou nula; (ii) verificar se há um padrão ou uma relação na preferência por ligar essa anáfora (pronominal ou nula) a um dos antecedentes possíveis (tópico ou referente mais próximo); e, (iii) averiguar se traços do antecedente influenciam na escolha por pronome ou sujeito nulo. Com relação ao objetivo (i), encontramos um número maior de anáforas pronominais; no que diz respeito ao objetivo (ii), nossos dados não mostraram uma relação entre os fatores; já com relação ao objetivo (iii), apresentamos tendências que devem ser mais profundamente investigadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Resolução de anáfora; Sujeito expresso; Sujeito nulo.

However, the anaphora was already filled in by a pronoun, but it could also happen through an empty category, the null subject. It is in this context that the idea of investigating the same sentences arose, but without inserting the anaphoric pronoun, to test the speakers' preference for completing the sentence using the pronominal anaphoric or null form. In this study, our objectives are (i) to test the speakers' preference for completing the sentence using the pronominal or null form; (ii) check whether there is a pattern or a relationship in the preference for linking this anaphora (pronominal or null) to one of the possible antecedents (topical or closest referent); and, (iii) verifying if antecedent features influence the choice for overt or null subject. Regarding objective (i), we found a greater number of pronominal anaphoras; about the objective (ii), our data did not show a relationship between the factors; regarding objective (iii), we present trends that should be further investigated.

**KEYWORDS:** Anaphora resolution; Overt subject; Null subject.

## INTRODUÇÃO

A ideia para este *squib* surgiu a partir do trabalho de Haag & Othero (2003), que se propuseram a estudar o processamento de anáforas pronominais. Os autores investigaram a preferência dos falantes por ligar o pronome anafórico ao seu antecedente mais próximo ou ao tópico da sentença, especialmente interessados na resolução de ambigüidade em anáforas pronominais, a partir de um experimento questionário aplicado a 30 informantes. No questionário, havia frases como a seguinte:

1. Os políticos adoram os carros importados, porque eles \_\_\_\_\_.

Então os falantes completavam a sentença, relacionando o pronome anafórico (“eles”, no exemplo a) ao antecedente mais próximo (“carros importados”) ou então ao tópico da sentença (“os políticos”). Foram apresentadas aos participantes 20 frases. Os autores fazem os seguintes questionamentos:

*será que processamos a anáfora automaticamente associando o pronome ao antecedente mais próximo? Ou será que deixamos o processo em aberto até termos mais informações semânticas e podermos efetuar o processamento anafórico sem erros?*

*Haag & Othero (2003: 69).*

Haag & Othero indicam que, além da distância entre o termo anafórico e seu antecedente, outros fatores devem interferir na escolha do antecedente ligado à anáfora. Eles apontam traços como [+/- humano], [+/- animal], [+/- animado], [+/- coletivo] como candidatos a terem influência nessa seleção, não importando sua posição ou distância do termo anafórico.

A conclusão à qual os autores chegam é que “*os traços semânticos parecem ser mais relevantes para o processamento anafórico do que a distância ou posição do termo anafórico e seu antecedente*” (Haag & Othero, 2003: 78).

Nas frases do questionário, Haag & Othero preencheram a posição da anáfora com um pronome. Entretanto, o processo de anáfora também poderia acontecer através de uma categoria vazia, o sujeito nulo. É nesse contexto que surgiu a ideia de investigar as mesmas frases, mas sem inserir o pronome anafórico, com o objetivo de (i) testar a preferência dos falantes por completar a sentença utilizando a forma pronominal ou nula; (ii) verificar se há um padrão ou uma relação na preferência por ligar essa anáfora (pronominal ou nula) a um dos antecedentes possíveis (tópico ou mais

próximo); e, (iii) averiguar se os traços influenciam na escolha por sujeitos nulos ou pronominais. Com esses objetivos em mente, replicamos o questionário proposto originalmente por Haag & Othero (2003), porém sem preencher a posição da anáfora.

Apresentamos, neste squib, uma breve introdução sobre anáforas, na seção 1; na seção 2, há um breve panorama dos sujeitos em português brasileiro (daqui em diante, PB); na seção 3, mostramos o questionário e informamos como se deu a análise de dados; na seção 4, falamos sobre os resultados preliminares; e, por fim, na seção 5, fazemos considerações a respeito deste estudo, que ainda está em fase inicial.

## 1. ANÁFORAS

A anáfora tem relação com informação e construção de sentido. Quando nos comunicamos, buscamos construir sentidos com nosso interlocutor, e, nesse jogo de sentidos, precisamos nos basear em conhecimentos compartilhados, conhecimentos de mundo, pressuposições e também no que é informação dada e nova. De acordo com Haag & Othero,

*a informação semântica em um texto pode ser dividida basicamente entre o dado e o novo. A informação dada tem como função construir “pontos de ancoragem” para que a informação nova seja introduzida no contexto discursivo.*

*Haag & Othero (2003: 66)*

Um elemento coesivo que auxilia o interlocutor na construção de sentidos é a anáfora<sup>2</sup>, que faz a relação entre uma informação nova e dada. De acordo com Koch e Marcuschi:

*a retomada anafórica é a estratégia de progressão discursiva mais estudada e conhecida, mas não de todo compreendida e provavelmente mal-compreendida. Em primeiro lugar, a expressão retomada nem sempre designa uma retomada referencial em sentido estrito, mas é apenas uma espécie de remissão que estabelece o contínuo tópico. Em segundo lugar, a noção de anáfora é aqui enriquecida e ampliada e não*

---

<sup>2</sup> Ressaltamos que a concepção de anáfora adotada aqui é a clássica (direta, que retoma um referente previamente introduzido), em oposição à definição de anáforas indiretas de Marcuschi, 2005.



*diz respeito apenas a relações estabelecidas por pronomes, mas por nomes e outras categorias.*

*Koch & Marcushi (1998: 7)*

Haag & Othero (2003) apontam que a anáfora pode ocorrer através de um pronome<sup>3</sup>, mas a anáfora também pode acontecer de outras formas. Além do pronome, a anáfora pode ocorrer por substituição, repetição e elipse, como exemplificado a seguir:

2. a) [Carla]i é uma ótima médica, [ela]i sempre está disposta a ajudar (pronome).

b) [Mateus e Igor]i beberam todas ontem, [os caras]i não conseguem se controlar (substituição).

c) [A Maria]i é tri legal, outro dia eu tava mal e [A Maria]i fez um chá pra mim (repetição).

d) [A Cristiana]i está no fim da faculdade, Øi logo vai se formar (elipse – sujeito nulo).

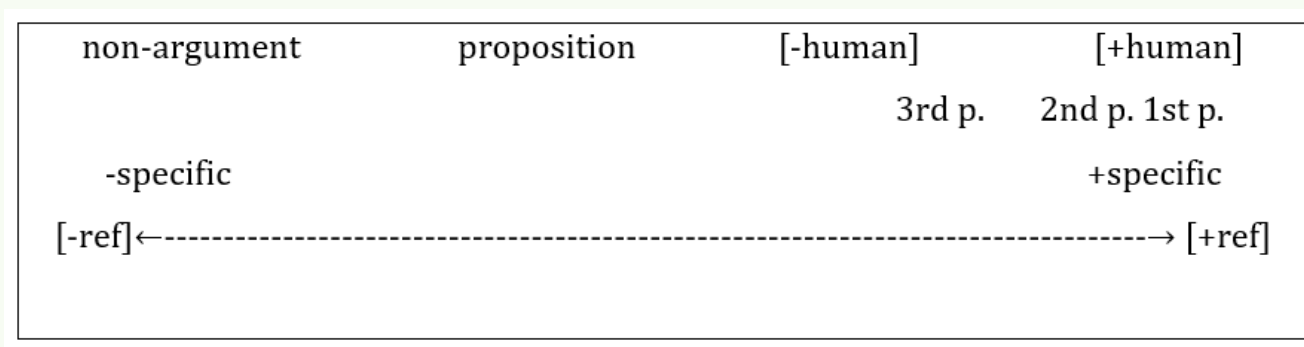
## **2. SUJEITOS DO PB**

O PB perdeu a *preferência* pela omissão dos sujeitos (sujeitos nulos), e atualmente apresenta um número bem mais expressivo de sujeitos expressos (como apontado por TARALLO, 1983; DUARTE, 1993/1995; DUARTE & FIGUEIREDO SILVA, 2016; SOARES ET AL, 2019; OTHERO & SPINELLI, 2019; e, AYRES 2021, por exemplo). De todo modo, como apresentado nos estudos já citados, ainda há um número considerável de sujeitos nulos. Duarte (1995: 29-30) afirma que em PB “*o sujeito nulo já não se encontra em distribuição complementar como pronome pleno. Ele é antes uma opção que se realiza cada vez menos em favor deste, cuja ocorrência, em momento algum, compromete a aceitabilidade de uma sentença*”.

A literatura aponta alguns fatores que poderiam interferir na escolha por formas nulas ou pronominais. Aqui destaco a Hierarquia de Referencialidade, proposta por Cyrino, Duarte e Kato (2000). De acordo com essa escala, elementos no ponto mais alto da hierarquia seriam retomados por formas preenchidas, enquanto elementos no ponto mais baixo da hierarquia seriam retomados por formas nulas. Vejamos a escala proposta pela Hierarquia de Referencialidade:

---

<sup>3</sup> Haag & Othero (2003, p. 68) relatam que a anáfora pronominal é o tipo mais comum de anáfora encontrado.



**Figura 1:** Hierarquia de Referencialidade (Cyrino, Duarte e Kato, 2000: 59)

Supondo que, quanto mais à direita, mais elevado é o ponto da hierarquia, é possível notar que elementos que possuem o traço [+humano] configuram o topo, e, portanto, tendem a ser retomados por pronomes expressos. No ponto oposto, bem à esquerda, estaria o nível mais baixo, no qual há elementos não argumentais, que são mais comumente retomados por categorias vazias. Em seu estudo, Cyrino, Duarte e Kato (2000) concluem que a referencialidade é altamente relevante no fenômeno de pronominalização.

### 3. QUESTIONÁRIO

O questionário foi aplicado a 18 informantes<sup>4</sup>, online, na plataforma Formulários Google. As sentenças alvo eram as mesmas de Haag & Othero (2003), tais como<sup>5</sup>:

- 1) A minha amiga acha que foi bem na prova, especialmente porque \_
- 2) O gato é o único animal que meu pai não gosta, afinal \_
- 3) As moradoras da casa ao lado estão sempre fazendo fofocas e \_

Analizamos as respostas dos informantes organizando os dados em uma planilha, especificando as seguintes informações:

- i) Tipo de referente (t=tópico *vs.* p=referente mais próximo)

<sup>4</sup> Com relação à faixa etária, 16 informantes estavam na faixa de 18 a 35 anos, 1 informante de 36 a 65 anos e 1 informante com mais de 65 anos; com relação à escolaridade, 4 informantes eram do nível pós-graduação, 11 de ensino superior completo e 3 de ensino superior incompleto.

<sup>5</sup> Para ter acesso a todas as 20 frases do estudo, remetemos o autor ao estudo de Haag & Othero (2003).

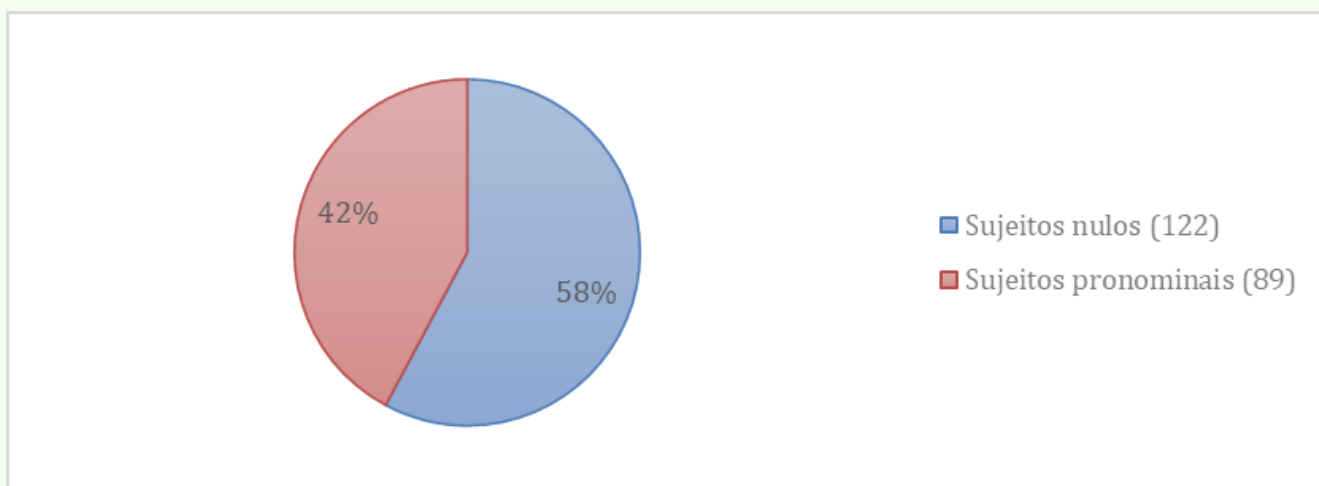
- ii) Traço do referente ([+h]=+humano, [+a]=+animado<sup>6</sup>, [+col]=+coletivo)
- iii) Número do referente (sing=singular *vs.* pl=plural)
- iv) Tipo de retomada (sn=sujeito nulo *vs.* sp=sujeito pronominal)

Alguns dados foram perdidos, já que, em alguns casos, os informantes optaram por continuar as frases inserindo um novo referente (não fazendo, portanto, o processo de anáfora). Dessa forma, contamos com 211 dados para nossa análise.

#### 4. RESULTADOS PRELIMINARES

Com relação ao nosso primeiro objetivo, *testar a preferência dos falantes por completar a sentença utilizando a forma pronominal ou nula*, encontramos um número um pouco mais elevado de anáforas com sujeitos nulos do que anáforas com sujeitos pronominais, como apresentado no gráfico 1, abaixo.

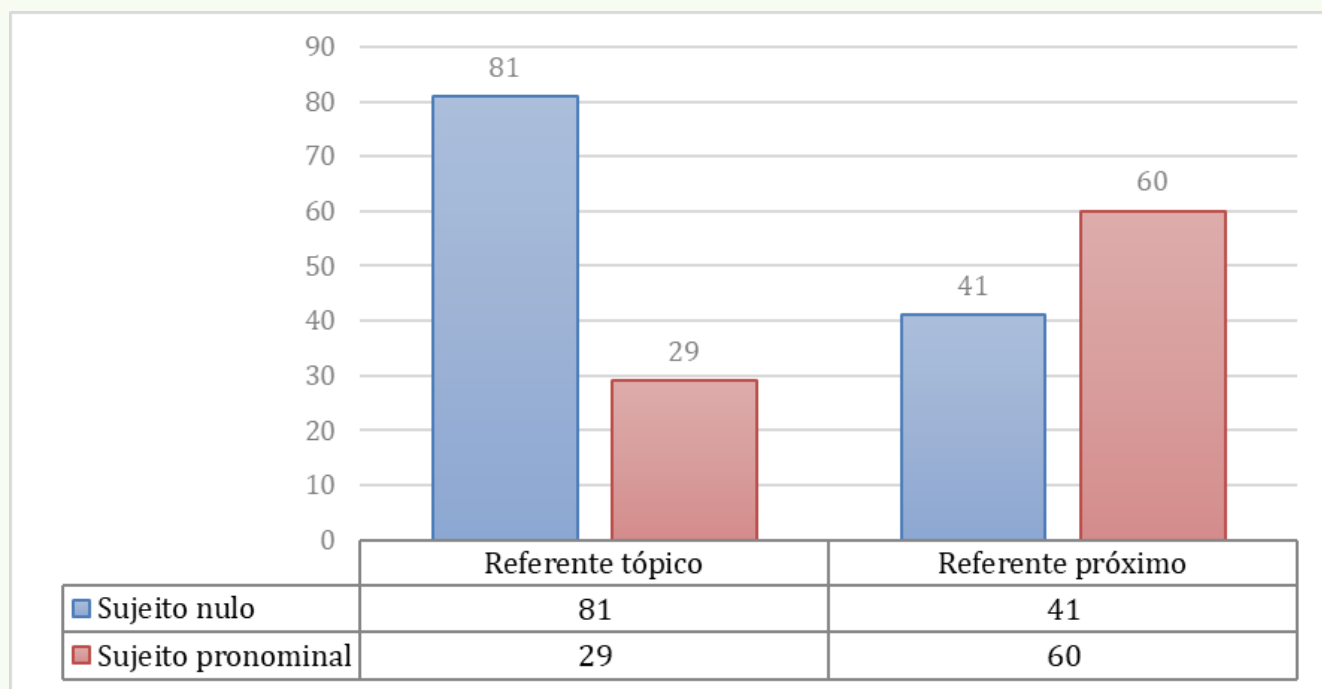
Das 211 ocorrências de anáforas, 58% foram com sujeitos nulos e 42% com pronomes. É um número mais expressivo de sujeitos nulos do que o verificado no PB vernacular (*cf.* DUARTE, 1993/1995; COSTA, 2003; e, OTHERO & SPINELLI, 2019, entre outros). Entretanto, aqui cabe uma ponderação: o questionário se deu através de um formulário escrito, e na língua escrita aparecem mais sujeitos nulos do que pronominais (*cf.* NUNES DE SOUZA *et al.*, 2010 e PAREDES SILVA, 2007, por exemplo).



**Gráfico 1:** Ocorrências de anáforas pronominais e nulas

<sup>6</sup> No trabalho de Haag & Othero (2003), os autores levam em consideração também a categoria [+animal]. Entretanto, em todos os casos das sentenças do questionário há referentes animais animados, portanto, aqui neste estudo levaremos em conta apenas o traço [+animado], já que, nessas sentenças, todo referente [+animal] é também [+animado].

No que diz respeito ao nosso segundo objetivo, verificar se há um padrão ou uma relação na preferência por ligar essa anáfora (pronominal ou nula) a um dos antecedentes possíveis (tópico ou mais próximo), nós encontramos maior diferença no tipo de retomada (pronominal ou nula) para referentes que estavam na posição de tópico. Os resultados podem ser visualizados no gráfico 2, a seguir:



**Gráfico 2:** Referente tópico vs. próximo & sujeitos nulos vs. pronominais

A preferência dos falantes pela retomada anafórica ligada ao antecedente tópico ocorreu 110 vezes; dentre esses casos, 81 (73,6%) das anáforas se deram com sujeito nulo e 29 (26,4%) com sujeitos pronominais. Já para os casos de anáfora ligada ao referente mais próximo na sentença, que foram 101 ocorrências, 60 (40,6%) das anáforas ocorreram com sujeitos nulos e 41 (59,4%) das anáforas com sujeito pronominal. Ou seja, aqui notamos uma tendência à inversão: para referentes tópicos, a preferência se deu pela retomada com sujeitos nulos, já para referentes mais próximos, a preferência foi por anáforas pronominais. Talvez esse resultado tenha acontecido pelo tópico esteja mais ativo na memória, não sendo necessário expressá-lo novamente. Já o referente mais próximo se comporta de maneira muito

parecida com os sujeitos o PB vernacular: alto número de retomadas com pronome, mas um uso residual de sujeitos nulos.

Perseguindo nosso terceiro objetivo, *averiguar se os traços influenciam na escolha por uma das formas de retomada anafórica*, analisamos os dados levando em conta três fatores: (i) a ligação da anáfora pelo tópico ou proximidade, (ii) os traços do referente da anáfora e (iii) o tipo de retomada anafórica. Com isso, chegamos às seguintes combinações<sup>7</sup>:

<b>ANIMACIDADE</b>	REFERENTE	RETOMADA	OCORRÊNCIAS
[+a]	Próximo	Sujeito nulo	2
[+a]	Próximo	Pronome	20
[-a]	Próximo	Sujeito nulo	15
[-a]	Próximo	Pronome	3
[+a]	Tópico	Sujeito nulo	19
[+a]	Tópico	Pronome	10
[-a]	Tópico	Sujeito nulo	7
<b>HUMANO</b>	REFERENTE	RETOMADA	OCORRÊNCIAS
[+h]	Próximo	Sujeito nulo	24
[+h]	Próximo	Pronome	37
[+h]	Tópico	Sujeito nulo	43
[+h]	Tópico	Pronome	11
<b>COLETIVO</b>	REFERENTE	RETOMADA	OCORRÊNCIAS
[+col]	Tópico	Sujeito nulo	12
[+col]	Tópico	Pronome	8
			<b>TOTAL: 211</b>

**Tabela 1:** Combinações entre traços, tipo de referente e tipo de retomada anafórica

A partir da tabela acima, é possível notar que os traços [+a], [-a], [+h] e [+col] não parecem fazer diferença na escolha pela retomada anafórica pronominal ou com sujeito nulo, já que encontramos, por exemplo, 2 ocorrências de sujeitos nulos [+a] com antecedente próximo e 20 ocorrências

<sup>7</sup> Apresentamos apenas as combinações que tiveram ao menos uma ocorrência.

de pronomes [+a] com antecedente próximo (*cf.* as 2 primeiras linhas da tabela). Sendo assim, a análise desses traços – ao menos de maneira isolada – não parece influenciar na escolha entre formas nulas ou pronominais no processo de retomada anafórica.

Com a finalidade de analisar um pouco mais de perto a relação entre os traços e o tipo de referente preferido na anáfora pronominal, vejamos a próxima tabela:

TRAÇO	TIPO DE REFERENTE	OCORRÊNCIAS
[+a]	Próximo	22
[+a]	Tópico	29
[-a]	Próximo	18
[-a]	Tópico	7
[+h]	Próximo	61
[+h]	Tópico	54
[+col]	Tópico	20
		<b>211</b>

**Tabela 2:** Traços e referente próximo ou tópico em sujeitos pronominais

Por meio da tabela 2, notamos que o traço [-a] parece ser relevante para ligar a anáfora com seu antecedente próximo, já que mais que o dobro das ocorrências com esse traço foi ligada ao referente próximo em detrimento do tópico. Outro traço que tem comportamento interessante é o [+col], nas ocorrências com esse traço, a preferência foi por ligar a anáfora ao tópico em 100% dos casos.

## 5. PRÓXIMOS PASSOS

Este estudo ainda está em fase inicial, entretanto, em nossa análise preliminar, foi possível verificar que o processo de anáfora se deu, em sua maioria, com sujeitos nulos – contrariando o que se verifica no PB vernacular falado, mas confirmando o que se encontra na escrita do PB. Tendo em vista que nosso instrumento de pesquisa se deu de forma escrita, esse resultado parece legítimo. Também foi possível perceber que os traços analisados não parecem influenciar no tipo de retomada anafórica (nula ou pronominal), já que referentes com um mesmo traço ([+a], por exemplo, *cf.* tabela 1) não



polarizam os dados entre sujeitos nulos ou pronominais. Notamos que o traço [-a] e especialmente o traço [+col] parecem ser relevantes para a escolha dos falantes ao ligar a anáfora ao antecedente mais próximo na sentença ou ao tópico da sentença. Como dissemos, o estudo está em fase inicial, sendo assim, nossos resultados preliminares devem ser melhor explorados, levando-se em conta um número maior de informantes e também análise estatística. Um próximo passo interessante seria descobrir por que esses traços (e não outros) seriam relevantes para o processo anafórico e quais fatores estão em jogo na escolha entre retomadas anafóricas nulas ou pronominais. Com relação a esses casos, poderia ser pertinente criar um novo questionário com sentenças nas quais tanto o tópico quanto o referente mais próximo tenham os traços [-a] ou [+col], para verificar se é possível perceber uma preferência dos falantes por ligar a anáfora ao antecedente mais próximo ou ao tópico quando ambos possuem traços que parecem ser relevantes nessa escolha.

## REFERÊNCIAS

AYRES, M. R. **Contextos licenciadores de sujeitos nulos em português brasileiro**. Tese. Porto Alegre, UFRGS, 2021.

COSTA, S. **O sujeito usado por crianças e adolescentes de Florianópolis: um estudo da ordem e do preenchimento**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2003.

CYRINO, S. M. L.; DUARTE, M. E.; KATO, M. A. *Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese*. In: KATO, M. A.; NEGRÃO, E. V. (eds.) ***Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter***: 55-104. Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana, 2000.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no Português do Brasil. In: ROBERTS, I. ; KATO, M. K. (org.). **Português Brasileiro – Uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

DUARTE, I.; FIGUEIREDO SILVA, M. C. *The Null Subject Parameter and the Structure of the Sentence in European and Brazilian Portuguese*. In: WETZEL, L.; COSTA, J.; MENUZZI, S. (eds.), ***The Handbook of Portuguese Linguistics***: 234-53. Oxford (UK): Wiley Blackwell, 2016.

- HAAG, C. R.; OTHERO, G. A. O processamento anafórico: um experimento sobre a resolução de ambigüidades em anáforas pronominais. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4: 65-79,, Tubarão, SC, 2003.
- KOCH, I. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. **DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 14, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005: 53-101.
- NUNES DE SOUZA, C. M. et al. O preenchimento do sujeito pronominal em textos escritos de alunos adolescentes de Florianópolis. **Working Papers em Linguística**, n. especial: 94-107, Florianópolis, 2010.
- OTHERO, G. A.; SPINELLI, A. C. Sujeito expreso e nulo no começo do séc. XXI (e sua relação com o objeto nulo em PB). **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, v. 13, n. 1, jan. -mar., 2019.
- PAREDES SILVA, V. L. Continuidade de referência: nomes, pronomes e anáforas zero em gêneros da fala e da escrita. **Revista Linguística**, v.3, n.1: 159-178, jun., 2007.
- SOARES, E. C.; MILLER, P. e HEMFORTH, B. *The effect of verbal agrément marking on the use of null and overt subjects*. **Forum lingüístic.**, Florianópolis, v.16, n.1: 3479-3600, jan./mar., 2019.
- TARALLO, F. **Relativization strategies in Brazilian Portuguese**. Tese. University of Pennsylvania, 1983.

# MULTIMODALIDADE NO AMBIENTE CONSTRUÍDO: ANÁLISE DO DISCURSO ESPACIAL

Cláudia Regina Ponciano Fernandes

**RESUMO:** A presente resenha objetiva descrever uma síntese informativa e crítica da obra intitulada *Multimodality in the Built Environment: Spatial Discourse Analysis*, dos autores Louise J. Ravelli e Robert J. McMurtrie, publicada pela Routledge em 2016, e apresentar considerações sobre ela, contribuindo para um levantamento bibliográfico de pesquisadores no contexto brasileiro, interessados na multimodalidade de textos espaciais. A resenha se inicia pela apresentação geral do livro e de seus autores, segue para sua descrição por capítulos,

**ABSTRACT:** This book review aims at describing an informative and critical overview of the book entitled *Multimodality in the Built Environment: Spatial Discourse Analysis*, by the authors Louise J. Ravelli and Robert J. McMurtrie, published by Routledge in 2016, and to present considerations about it, contributing to a bibliographical survey of researchers in the Brazilian context, interested in the multimodality of spatial texts. It begins with the general presentation of the book and its authors, then it describes each chapter, followed by brief

acompanhada por breves comentários, e por último, tece algumas considerações sobre o livro. Este apresenta uma abordagem abrangente para análise multimodal de textos espaciais, nomeada de Análise do Discurso Espacial (ADEsp), baseada nas metafunções existentes para análise de textos verbais e visuais, respectivamente a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1978) e a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Louise J. Ravelli e Robert J. McMurtrie (2016) defendem que as escolhas constituintes de um design espacial criam significados sobre o que percebemos e como devemos nos comportar dentro de textos espaciais, influenciando como nos sentimos neles e sobre eles, sendo que essas escolhas tornam o texto um todo coerente. Esses autores ressaltam que um texto espacial é construído para ser usado, mas também para ser lido, sendo importante considerar em que os próprios usuários contribuem para o potencial de significados desses textos. No referido livro, cada metafunção é explorada em capítulos diferentes, aplicada à análise de um texto espacial específico. É um convite à leitura devido ao seu caráter inovador

comments, and finally, it makes some considerations about the book. The book presents a comprehensive approach to multimodal analysis of spatial texts, named Spatial Discourse Analysis (SpDA), based on existing metafunctions for the analysis of verbal and visual texts, respectively Systemic-Functional Grammar (HALLIDAY, 1978) and the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Louise J. Ravelli and Robert J. McMurtrie (2016) argue that choices in spatial design create meanings about what we perceive and how we should behave within spatial texts, influencing how we feel in and about those spaces, and those choices enable texts to function as coherent wholes. Those authors emphasize that a spatial text is built to be used, but also to be read, and that is important to consider what users themselves contribute to the meaning potential of the texts. In the book, each metafunction is explored in different chapters, applied to the analysis of a specific spatial text. It is an invitation to read due to its innovative aspect on a multimodal approach in the built environment.

sobre uma abordagem multimodal  
no ambiente construído.

**PALAVRAS - CHAVE :**  
Multimodalidade; Texto espacial;  
Análise do Discurso Espacial.

**KEYWORDS:** Multimodality;  
Spatial text; Spatial Discourse  
Analysis.

Na contemporaneidade, a influência e a abundância de Tecnologias da Informação e Comunicação têm apresentado ao leitor novas configurações textuais constituídas por diversos modos de comunicação: oral, escrito, visual, espacial, tátil, gestual, e auditivo (KALANTZIS; COPE, 2012), construindo significados sociais, moldando discursos, por meio de variados recursos semióticos correspondentes a tais modos. Destaca-se, então, a relevância de se olhar para a multimodalidade nos textos contemporâneos, pois, mesmo que um determinado modo semiótico predomine, há outros modos e recursos semióticos que o constituem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Essa perspectiva multimodal corrobora o olhar para outros textos, além do verbal, a exemplo do texto espacial.

Textos espaciais têm sido objetos de investigação no contexto de pesquisas no exterior, a exemplo dos estudos apresentados por Stenglin (2004), Ravelli (2000; 2008), Ravelli e Heberle (2016), entre outros. Embora esses autores já tenham apresentado esquemas analíticos norteadores para um arcabouço teórico-metodológico, como a Gramática do Espaço Tridimensional, postulada por Stenglin (2004), não havia ainda um esquema que explicasse e ilustrasse didaticamente cada metafunção hallydayana aplicada a textos espaciais. É o livro *Multimodality in the Built Environment: Spatial Discourse Analysis*, dos autores Louise J. Ravelli e Robert J. McMurtrie, publicado em 2016 pela *Routledge*, que supre essa lacuna, merecendo, portanto, uma

contribuição para divulgação de sua obra, ao menos em forma de resenha, por ser uma temática ainda pouco explorada em contexto brasileiro.

O presente trabalho consiste, então, em uma resenha descritiva e crítica do referido livro, contribuindo para um levantamento bibliográfico nessa temática para pesquisas nesse contexto. Para isso, esta resenha se desenvolve por meio de três aspectos principais característicos de sua natureza: apresentação geral da obra e de seus autores; descrição do livro por capítulos, acompanhados por breves comentários; apreciação da obra.

*Multimodality in the Built Environment: Spatial Discourse Analysis*, de Louise Jane Ravelli e Robert James McMurtrie, livro publicado em 2016, pertence à série de estudos em multimodalidade da editora *Routledge*, Grupo *Taylor & Francis*. O público-alvo da obra são os estudiosos da linguagem, em especial, analistas críticos de discursos, interessados em evidenciar a multimodalidade de textos espaciais quanto a seu potencial de produção de significados e como seus recursos multimodais constitutivos se combinam. A obra é composta por sete capítulos que apresentam uma análise multimodal de textos espaciais no contexto de Sidnei, na Austrália, explicando como eles produzem significados e contribuem para conhecimentos construídos socialmente. Cada capítulo registra diferentes maneiras pelas quais esses textos podem significar, considerando não somente o que está dentro e fora do prédio, e como ele é usado pelas pessoas, mas também a estrutura construída.

A obra resulta em uma abordagem denominada Análise do Discurso Espacial, um novo campo de exploração pertencente à análise do discurso multimodal, segundo os autores. A abordagem é baseada nas metafunções de Halliday (1978) para análise de textos verbais, advindas da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), e nas metafunções de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) para análise de imagens, advindas da Gramática do Design Visual (GDV), sendo tais metafunções adaptadas e ampliadas para textos espaciais por Louise J. Ravelli e Robert J. McMurtrie, autores apresentados a seguir.

Louise Jane Ravelli é Professora Associada de Comunicação na Escola de Artes e Mídia da Universidade de Nova Gales do Sul (*University of New South Wales*), Austrália. É pesquisadora de comunicação em contextos profissionais, utilizando-se da Semiótica Social, Linguística Sistêmico-Funcional e Análise de Discurso Multimodal para fundamentar seus interesses de pesquisa referentes à comunicação multimodal, à comunicação em museus, à análise de discurso crítica. Robert James McMurtrie possui doutorado pela Universidade de Nova Gales do Sul, Austrália. Recebeu o prêmio de melhor tese da Faculdade de Artes e Ciências Sociais para 2013, bem como a



medalha universitária por sua graduação em Linguística (2008). Possui uma extensa formação de ensino em língua inglesa, alfabetização acadêmica e empresarial, linguística e análise de discurso multimodal. Leciona atualmente na Universidade de Tecnologia de Sidnei, Austrália.

Ravelli e McMurtrie (2016) seguem uma estruturação didática semelhante nos sete capítulos da obra: apresentam uma orientação sobre a metafunção a ser explorada, informando o objetivo e o texto a ser analisado; descrevem o texto espacial, foco daquele capítulo específico; apresentam as ferramentas analíticas correspondentes à metafunção selecionada para tal; e por último, aplicam as ferramentas apresentadas em cada texto espacial, expondo sua análise e interpretação.

O primeiro capítulo, *Foudantions* (Fundamentos), apresenta noções fundamentais que devem ser consideradas antes de analisar textos espaciais, além de uma sucinta descrição dos capítulos seguintes. Nesse primeiro capítulo, destacam-se as noções de significado, sistema, influências no significado, hierarquia e perspectiva, gênero, pessoas. No que diz respeito à noção de significado, Ravelli e McMurtrie (2016) argumentam que mesmo o significado sendo algo subjetivo em alguns contextos, existem maneiras específicas para abordá-lo, como, por exemplo, a partir das três metafunções hallidayanas: representacional, interacional e organizacional, acrescentando ainda uma quarta metafunção, a relacional. Com relação ao conceito de sistema, os autores o definem como a rede disponível de escolhas para produção de textos, uma possibilidade dentro de uma gama de opções. No que concerne à ideia de influências no significado, os autores se referem à questão da experiência anterior do leitor em relação ao texto espacial em particular, compreendida também com relação aos significados de outros textos semelhantes, ou seja, à intertextualidade. No tocante à concepção de ordem/hierarquia (*rank*), os autores a relacionam à unidade maior de elementos de um texto que se divide em estruturas menores, de modo que uma análise pode se voltar tanto para as características de todo o texto quanto para seus componentes. Acerca do entendimento sobre gênero, o gênero é apresentado pelos autores no âmbito espacial, como um texto que possui agrupamento reconhecível de textos individuais baseados em características compartilhadas. Em relação à última noção apresentada, pessoas, os autores ressaltam que ao analisarmos textos espaciais, devemos considerar não somente a construção e seu conteúdo, mas as pessoas que constroem esses prédios, usando-os e transformando-os.

Um ponto interessante nesse capítulo introdutório é a instigação de leitura da obra ao sinalizar como os tipos de significados (metafunções) podem

aprimorar nossa habilidade de descrever os tipos de efeitos criados por meio do ambiente construído e seus significados sociais.

O segundo capítulo, *Construing Living: Apartments, the Representational Metafunction, and the Role of the User* (Construindo vida: Apartamentos, a Metafunção Representacional, e o Papel do Usuário), destaca os significados representacionais em relação a dois textos espaciais, dois prédios altos, um complexo de apartamentos de luxo – *The Horizon* – e um bloco habitacional governamental – *Matawai* – concentrando a análise na parte térrea, na entrada e no saguão. Na análise, as ferramentas analíticas exploradas são Funções e Usos dos prédios, Denotação e Conotação, Processos, Participantes, e Circunstâncias. É um capítulo que explica sobre o que os textos são, o que pode ser visto dentro deles, quais funções podem ser realizadas em seus espaços, elucidando como esse tipo de moradia constrói o mundo, e o perfil de pessoas que habitam neles. Ao mesmo tempo, os autores ressaltam que esses significados são subjetivos devido às diferenças ideológicas relacionadas às formas de ser e de fazer algo em diferentes períodos de tempo, ou entre culturas. Ademais, um ponto destacado pelos autores é que uma análise textual é geralmente influenciada pelas perspectivas sociais, culturais e políticas de seus analistas.

O terceiro e quarto capítulos, *Enabling Relations: Universities, The Interactional Metafunction, and the Social Roles* (Possibilitando Relações: Universidades, a Metafunção Interacional, e os Papéis Sociais) e *Changing Relations: Learning Spaces, the Interactional Metafunction, and the Nature of Knowledge Management* (Transformando Relações: Espaços de Aprendizagem, a Metafunção Interacional, e a Natureza da Gestão do Conhecimento), evidenciam os significados interacionais em dois blocos de ferramentas analíticas. No terceiro capítulo, o texto espacial analisado é a Biblioteca Menzies na Universidade de Nova Gales do Sul, a partir das seguintes categorias analíticas: Poder, Distância Social, Contato, Envolvimento e Controle. No quarto capítulo, o texto espacial analisado é a parte dos espaços de estudos reformados da Biblioteca Menzies. Nesse caso, os autores ampliam as estruturas das metafunções para Modalidade, Engajamento Espacial, Delimitação/Ligação (*Binding*) e União/Vínculo (*Bonding*). Esses dois capítulos demonstram como a metafunção interacional está interligada às metafunções organizacional e representacional, e como a comunicação – seja ela pelo modo escrito, visual, espacial, etc. – estabelece relações entre os participantes, expressa papéis, respostas e atitudes, como pontuam os autores. Em textos espaciais que circulamos cotidianamente, o que pode acontecer é não atentarmos para as escolhas, manifestadas pelo sistema interacional,

intrínsecas em qualquer texto, provavelmente por serem textos comuns aos nossos olhos, como destacam os autores.

O quinto capítulo, *Framing Society: Shopping, The Organisational Metafunction, and Social Hierarchy* (Estruturando Sociedade: Compras, a Metafunção Organizacional, e Hierarquia Social), prima pelos significados organizacionais no interior do texto espacial *The Queen Victoria Building*, um importante e histórico centro comercial de Sidnei. As ferramentas analíticas utilizadas para investigar os significados organizacionais, chamados significados textuais ou composicionais nas metafunções da GSF e GDV, respectivamente, são: Valores da Informação, Estruturação, Saliência, Trilha de navegação e Coesão. É um capítulo que aponta e ilustra como as escolhas organizacionais criam coerência a partir de partes desiguais, mostrando como as partes se relacionam com o todo, atribuindo a alguns elementos mais importância que a outros e dando valores particulares a alguns componentes. Os autores acreditam que a organização do texto analisado promova um contrabalanço próspero das necessidades de diversos grupos de usuários, mas projetando ao mesmo tempo uma identidade forte e singular, contribuindo para significados específicos relacionados às diferenças em classes sociais e hierarquia, como também criam um todo coesivo integrando as metafunções.

O sexto capítulo, *Indivisualizing Space: Art Museums, the Relational Metafunction, and the Contribution of Users' Movement* (Individualizando Espaço: Museus de Arte, a Metafunção Relacional, e a Contribuição do Movimento de Usuários), enfatiza a metafunção relacional ao analisar o texto espacial *White Rabbit Gallery*, um museu de arte contemporânea, por meio das ferramentas analíticas: sintaxe espacial e conexões semântico-relacionais, considerando a contribuição do movimento dos usuários. Essas conexões relacionais mostram como relações dependentes e independentes entre galerias adjacentes e entre pisos contíguos criam mais camadas de significados em textos espaciais. As conexões semântico-relacionais são geralmente parte do design do texto espacial, podendo ser a continuidade de um espaço adjacente ou seu contraste. Ademais, como ressaltam os autores, os usuários também podem transformar tais relações através da maneira pela qual se movem nesses textos espaciais, criando sua sequência particular dentro das possibilidades disponíveis. Uma parte interessante nesse capítulo é que os autores associam a metafunção relacional à maneira como os componentes do mesmo tipo são organizados em uma sequência e pode ser considerado como parte dos significados organizacionais (por tratar de como as partes se combinam), mas consideram mais próxima dos significados representacionais

(por impactar no tipo de texto produzido, onde múltiplas partes são dependentes ou independentes uma das outras).

O sétimo capítulo, *Finishing (and Beginning..)* – Finalizando (e Iniciando...) –, traz uma revisitação das análises ao retomar cada texto espacial analisado e cruzar as perspectivas metafuncionais, mostrando como elas interagem entre si. Além disso, este último capítulo destaca alguns desafios teóricos da abordagem para análise do discurso espacial, bem como seu potencial para desenvolvimento futuro.

O leitor deve ter percebido que os títulos dos capítulos estão no gerúndio, podendo sinalizar uma característica de estilo dos autores, como também uma maneira de registrar que a análise de qualquer texto é uma ação contínua, não finalizada no momento da análise, assim como a língua é dinâmica e mutável, ou seja, possibilitando outras interpretações.

Após apresentação geral da obra e de seus autores, da organização e descrição dos pontos principais em cada capítulo, segue a apreciação de três aspectos específicos, entre tantos, que podem ser considerados positivos no referido livro.

Primeiramente, a organização da obra é clara e consistente, assim como o estilo da escrita dos autores, embora o léxico específico da abordagem do discurso espacial possa conduzir o leitor, algumas vezes, ao dicionário para compreender alguns trechos, mesmo aquele proficiente em leitura em língua inglesa, o que é esperado.

Segundo, a estrutura metodológica da discussão é didática e coerente, facilitando a compreensão, considerando que os autores partem da explicação de cada metafunção explorada no capítulo, analisam textos espaciais diferentes para aplicação de cada metafunção e trazem ilustrações. É oportuno registrar um ponto ressaltado pelos autores sobre a questão de que qualquer texto pode ser analisado do ponto de vista de qualquer metafunção, e que o motivo de isolamento das metafunções por capítulo foi fornecer explicações detalhadas e contribuições diferenciadas.

O terceiro aspecto positivo é a ampliação e a aplicabilidade das metafunções para textos espaciais, trazendo à tona essa concepção de texto, partindo de metafunções comumente utilizadas para linguagem verbal e visual, corroborando em uma abordagem nova e mais completa nesse aspecto, constituindo-se em uma fonte indispensável para os analistas do discurso multimodal voltados para o espaço construído. É nesse terceiro aspecto que recai o maior mérito da obra.

Por outro lado, uma possível limitação da obra seja a breve discussão teórica das categorias Ligação (*Binding*) e Vínculo (*Bonding*) no quarto

capítulo, além da ruptura de ilustração relacionada aos significados interacionais explorados no referido capítulo. Nele, não há uma ilustração, em conjunto, da rede de sistemas com as ferramentas analíticas ampliadas, conforme procederam em capítulos anteriores. Contudo, é um aspecto que não interfere na compreensão, até porque as referências bibliográficas possibilitam aprofundamento.

Sendo assim, *Multimodality in the Built Environment; Spatial Discourse Analysis* é, indubitavelmente, um convite à leitura por seu caráter inovador referente à abordagem multimodal no ambiente construído, *Análise do Discurso Espacial*, demonstrada de maneira didática, coerente e ilustrativa, por ser um campo ainda pouco explorado no contexto de pesquisas no Brasil. Além disso, uma futura tradução da obra para língua portuguesa seria uma relevante contribuição para os pesquisadores brasileiros interessados na multimodalidade de textos espaciais.

## REFERÊNCIAS

HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic*. London: Arnold, 1978.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. [S.l.]: Cambridge University Press, 2012. ISBN 978-1-107-40219-5 Paperback. Disponível em: [https://tuxdoc.com/download/kalantzis-m-cope-b-2012-literaciespdf-4\\_pdf](https://tuxdoc.com/download/kalantzis-m-cope-b-2012-literaciespdf-4_pdf). Acesso em: 26 jul. 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006 [1996].

RAVELLI, L. J. *Beyond Shopping: Constructing the Sydney Olympics in three-dimensional text*. *Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, Sydney-Australia, v. 20, n. 4: 489–515, Janeiro 2000.

RAVELLI, L.; HERBELE, V. *Bringing a museum of language to life: the use of multimodal resources for intetactional engagement in the Museu da Língua Portuguesa*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4: 521-546, Junho 2016.

RAVELLI, L. J.; MCMURTRIE, R. J.. *Multimodality in the Built Environment: Spatial Discourse Analysis*. London and New York: Routledge, 2016. 196 p.

STENGLIN, M. *Packaging Curiosities: Toward a Grammar of Three Dimensional Space*. University of Sydney. Sidney. 2004.



UMA RESENHA DE (NEAR)  
MERGES IN CONSTRUCIONAL  
CHANGE: THE HISTORY OF THE  
ENGLISH DISCOURSE MARKERS  
NONETHELESS AND  
NEVERTHELESS, UMA PALESTRA  
DE GRAEME TROUSDALE.

Felippe de Oliveira Tota<sup>1</sup>  
Karen Corrêa Motta<sup>2</sup>  
Raissa Romeiro Cumán

**RESUMO:** Nesta resenha, trazemos uma apreciação acerca da palestra ministrada por Graeme Trousdale, promovida pelo grupo de estudos CCO (Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações), em julho de 2021. O palestrante promove uma nova reflexão sobre o conceito de construcionalização e analisa dois marcadores discursivos da língua inglesa — *nonetheless* e *nevertheless* —, apontando evidências de que ambos conectam-se por uma rede

**ABSTRACT:** In this review, we present an appreciation of the lecture given by Graeme Trousdale, promoted by the study group CCO (Research Group of Connectives and Connection of Clauses), in July 2021. The speaker promotes a new reflection on the concept of constructionalization and analyzes two discursive markers from the English language — *nonetheless* and *nevertheless* —, pointing to evidence that both are connected by a network of

<sup>1</sup> felippe.tota@gmail.com (Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio

<sup>2</sup> Programa de pós-graduação em Letras vernáculas e Linguística - UFRJ

de *links* simbólicos e sugerindo que essa rede amplia-se com o surgimento de um novo nó. O estudo de caso que envolveu essas duas construções mesclou análise diacrônica dos dados coletados e introspecções do analista sobre a compreensão e produção dos falantes nativos. Para tanto, o autor lançou mão de métodos quantitativos e qualitativos, com maior enfoque nesse último. **Acreditamos** que os questionamentos do linguista ilustram e motivam as pesquisas que se referem à mudança sob o ponto de vista do modelo teórico da Gramática de Construções.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gramática de Construções; Marcador discursivo; Construcionalização e mudanças construcionais.

symbolic links, suggesting that this network expands with the emergence of a new node . The case study that involved these two constructions mixed diachronic analysis of the collected data and the analyst's insights into the understanding and production of native speakers. With this in mind, the author used quantitative and qualitative methods, with a higher focus on the latter. We believe that the linguist's questions illustrate and motivate research that refers to change from the theoretical model of Construction Grammar's point of view.

**KEYWORDS:** Construction Grammar; Discursive marker; Construcionalization and Constructional Changes.

Nas últimas décadas, houve efervescência nos estudos linguísticos baseados no uso, tanto no Brasil quanto no exterior. Nas universidades brasileiras, por exemplo, pesquisadores vêm se ambientando acerca de teorias que contemplem uma descrição da língua portuguesa que possa balizar cognição e uso, notando padrões entre o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico. A fim de cumprir estes objetivos, grupos como o CCO (Grupo de

Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações)<sup>3</sup>, da Universidade Federal Fluminense, promovem o compartilhamento de pesquisas que contribuem para os pressupostos da Linguística Funcional Baseada no Uso (a seguir LFCU) especialmente no que tange à Gramática de Construções<sup>4</sup> (GOLDBERG, 1995), um modelo teórico que tem ampliado perspectivas.

Em 06 de julho de 2021, o grupo CCO convidou o pesquisador Graeme Trousdale<sup>5</sup> a palestrar no evento IV CONECT Virtual<sup>6</sup>, em que apresentou o trabalho intitulado *(Near) mergers in constructional change: the history of the English discourse markers nonetheless and nevertheless*. Esse momento estimulou reflexões importantes no que diz respeito a alguns conceitos caros à teoria. Debruçamo-nos aqui sobre eles, dividindo o colóquio em duas partes: a primeira refere-se à discussão sobre o conceito de mudança dentro desta perspectiva teórica e a segunda, ao estudo de caso apresentado pelo linguista.

De antemão, o autor salienta o mais relevante dos conceitos a serem tratados durante a palestra: a *construcionalização*. Em 2013, a obra “Construcionalização e mudanças construcionais”, do mesmo autor, já postula uma definição.

*Construcionalização é a criação de (combinações de) signos formanova-significadonovo. Ela forma novos tipos de nós, que têm nova sintaxe ou morfologia e novo significado codificado, na rede linguística de uma população de falantes.*

*Traugott & Trousdale (2021[2013]: 58)*

Vejamos: se a Gramática de Construções define *construção* como o pareamento entre forma e significado que integra uma rede de nódulos inter-relacionados, parece natural que surja a ideia de construcionalização, uma

---

<sup>3</sup> Este grupo de pesquisa iniciou-se em 2015, coordenado pelo Prof. Dr. Ivo da Costa Rosário, com o objetivo de investigar o papel dos conectivos na gramática do português e os diversos processos de conexão de orações. Integram o grupo docentes de instituições públicas (UFF, UERJ e Colégio Pedro II), discentes de doutorado, de mestrado, de especialização, de graduação, além de outros pesquisadores que se interessem sobre o tema.

<sup>4</sup> Segundo essa abordagem, as construções, entendidas como pareamentos de forma e sentido (Goldberg, 1995) são as unidades básicas da língua e estão relacionadas entre si em uma rede simbólica de nós (Traugott e Trousdale, 2013).

<sup>5</sup> Professor de Linguística e Língua Inglesa na Universidade de Edimburgo; Doutor em Filosofia e Mestre em Ciências, ambos pela Universidade de Edimburgo; Bacharel em Artes pela Universidade de Manchester. Tem como principal interesse o campo da Linguística voltada para a Linguística Histórica da Língua Inglesa, Linguística Cognitiva e Gramática de Construções.

<sup>6</sup> Apresentado pela plataforma de vídeos Youtube, no dia 06 de julho de 2021, e mediada pelo Prof. Dr. Monclar Guimarães Lopes (Universidade Federal Fluminense).

vez que são evidentes os quadros de mudança nas línguas em geral. Mais ainda: é a partir dessa perspectiva que o modelo teórico da Gramática de Construções contempla a atualização dinâmica e constante do nosso aparato linguístico ao longo de diferentes diacronias.

Por essa via, Trousdale argumenta, na sua fala, que essa noção pode ser ampliada: para além dos diversos níveis de uma rede taxonômica, existirá um elo entre forma e significado, que é *convencionalizado* pela comunidade linguística; e outro que conecta o novo item ao *constructicon*, ou seja, ao conjunto de construções de uma língua, constantemente afetado pela experiência do falante com o mundo. Esse último elo, interno à construção, deve ser visto, segundo ele, como “a criação de um vínculo simbólico convencionalizado entre forma e significado que envolve a adição de um item ao *constructicon*”. A partir dessa ideia, ele apresenta um estudo de caso em que duas construções, aparentemente sinônimas, seriam intercambiáveis na maior parte de suas realizações, mas não em todas, tentando depreender suas diferenças formais e discursivo-pragmáticas. É neste ponto que se promove nova reflexão acerca do conceito: em lugar de ser entendida apenas como o desenvolvimento de um novo nó na rede construcional, há um foco maior em dois tipos de *links* simbólicos, ou seja, se o aprendiz precisa assimilar, na sua experiência com a linguagem, uma nova construção como um novo pareamento de forma e significado, há, então, uma nova construção na rede e, também, um novo *link*.

A fim de apontar a dita importância da convencionalização no processo de construcionalização, vale frisar o momento em que Trousdale retoma um aspecto importante: a distinção entre *motivação* e *mecanismos* de mudança. Capacidades como a *analogia*<sup>7</sup>, por exemplo, dizem respeito a processos cognitivos de domínio geral (cf. GOLDBERG, 2006; BYBEE, 2016) e motivam inovações particulares; já os mecanismos — dentre eles, é citada pelo estudioso a *analogização* — seriam os responsáveis por convencionalizar os usos em uma língua, a ponto de serem percebidas socialmente. Assim, o que se torna relevante para uma investigação que se ocupa de mudanças linguísticas são as construcionalizações feitas por uma comunidade, envolvendo, dessa forma, aspectos sociocognitivos, dentre eles os mecanismos de mudança, analogia e neoanálise.

Para atestar as impressões supracitadas, o observador apresentou um estudo de caso cujo objetivo era notar particularidades na trajetória de

---

<sup>7</sup> O conceito de analogia, de acordo com Bybee (2016) é definido como o processo cognitivo pelo qual um falante usa um novo item em uma construção já existente. A analogização seria o mecanismo inerente à mudança que decorre desse processo.

construcionalização de *nonetheless*. Para tanto, Trousdale estabelece duas perguntas norteadoras:

(1) como, na língua inglesa, a construção [*none the less*] licenciou [*nonetheless*], com expressivas alterações em forma e significado?; e

(2) qual a relação entre o uso de dois marcadores discursivos no inglês: *nonetheless* e *nevertheless*?

Com o objetivo de responder essas perguntas, o linguista delineia uma análise diacrônica desde o século XIX, em que *none the less* era escrito separadamente e tinha semântica associada a expressões de graduação. Essa propriedade tipográfica e ortográfica não é necessariamente uma das evidências mais convincentes de variação e mudança, porém é um indicativo de que a unidade, com o tempo, veio a ser interpretada como um único bloco cognitivo, um *chunk*. A questão é como esse *chunk* se desenvolve em termos de forma e significado, de modo que algo novo seja adicionado ao *constructicon*.

Inicialmente, são comparados os usos sincrônicos, atestando que, embora aparentemente eles compartilhem o mesmo significado (e forma, em certa medida), há evidência de usos especializados para as duas estruturas, nos quais pesam os comportamentos discursivos indicados pela interpretação dos falantes/ouvintes. Daí decorrem análises qualitativas e quantitativas que permitiram mapear o percurso de mudança da construção [*nonetheless*].

A análise qualitativa, na qual o autor quis se concentrar mais ao longo do estudo, revela que essa trajetória parte das antigas estruturas até as chamadas concessivas-cancelativas, considerando variações na ortografia, na morfossintaxe e na ordem sintática. Os construtos encontrados em diacronias anteriores demonstram um uso da construção [*none the less*] com o sentido semelhante à “*not at all less*” e ocorrendo sempre em posições anteriores a substantivos ou adjetivos. Em um dado momento, esses construtos alocam novo significado ao item, atribuindo-lhe valor concessivo-cancelativo; assim, passa a funcionar como um marcador discursivo e apresenta a nova ortografia [*nonetheless*]. Quantitativamente, o autor mede a frequência de ocorrência (*tokens*) das duas estruturas de significado concessivo-cancelativo ao longo do tempo, recorrendo às análises precedentes como critérios. Uma vez que os *tokens* de *nonetheless* e de *nevertheless* ampliam-se mutuamente em um recorte temporal específico e vem equilibrando as ocorrências na atualidade, a sobreposição funcional entre esses itens pode ser fundamentada diacronicamente.

Trousdale acredita que essa mudança ocorreu por um processo de analogização com a expressão *nevertheless*, uma vez que ambas partilham



características semelhantes em forma e significado. É interessante pontuar que, sobretudo em posições finais, *nonetheless* assume um papel discursivo muito específico, que revela (inter)subjetivamente a surpresa do falante em relação à ideia imediatamente anterior; nesse contexto, o *nonetheless* não pode ser substituído por *nevertheless*. Isso sinalizaria a expansão de classe hospedeira no termo, sugerindo *links* simbólicos diferentes entre estruturas antigas e contemporâneas — é o que o autor aponta como *near merge*<sup>8</sup>, visto que ambas as construções são aparentemente sinônimas para os falantes; entretanto, eles produzem distinção entre elas, mesmo que eles não percebam.

Depois de apresentar o estudo de caso, nota-se o quanto os resultados são elucidativos em relação às concepções antiga e nova acerca da construcionalização. Partindo-se da ideia de que o conceito de construção pressupõe unidades simbólicas inter-relacionadas por uma rede de *links*, chama atenção o fato de que sempre, no processo de criação de um novo nó, há um surgimento consequente de um novo *link* simbólico. Uma vez que o investigador propõe uma atualização do conceito, ou seja, a existência de um *link* interno à construção, não parece que os casos de *nonetheless* e *nevertheless* sejam exemplares precisos, que justifiquem essa mudança. Por outro lado, o foco no *link* parece um caminho possível e legitimado para aqueles que investigam o processo de mudança linguística, apresentando a percepção e a produção do falante como método relevante, de modo que sejam mapeadas as conexões de uma rede construcional em um determinado grupo social. Além disso, a análise de *nonetheless* e *nevertheless*, assim como outros marcadores discursivos, pode ser muito produtiva para os estudos a respeito do processo de construcionalização e mudanças construcionais.

## REFERÊNCIAS

BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. Trad. M. A. Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

GOLDBERG, A. E. ***Constructions: a construction grammar approach to argument structure***. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

---

<sup>8</sup> Este conceito advém da fonologia e diz respeito às pequenas diferenças articulatórias entre itens lexicais de uma língua: elas são produzidas pelo falante, mas ele não pode distingui-las quando as ouve, revelando discrepâncias entre produção e processamento linguístico.



GOLDBERG, A. E. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006

TRAUGOTT, E. C. ; TROUSDALE, G. G. *Construcionalização e mudanças construcionais*. Trad. T. de Oliveira; A. Furtado da Cunha. Oxford University Press: Oxford, 2013.

**Revista Linguística Rio, v. 7, n. 2, ago.-dez. 2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Programa de Pós-Graduação em Linguística - Faculdade de Letras  
Avenida Horácio de Macedo, s/n, Sala F-306  
Cidade Universitária, Ilha do Fundão, Rio de Janeiro – RJ  
CEP 21941-917