

V. 6

N. 2

**Revista
Linguística
Rio**

Edição ago.-dez. 2020

VOLUME 6, NÚMERO 2

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

Rodrigo Pereira da Silva Rosa
Sara Martins Adelino
Wellington Couto de Almeida

Diagramação

Jean Carlos da Silva Gomes
Raissa Romeiro Cumán
Sara Martins Adelino
Wellington Couto de Almeida

Capa

Sara Martins Adelino

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

S471a Revista Linguística Rio [recurso eletrônico] -
Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro
v. 6, n. 2, ago.-dez. 2020 / Rodrigo Pereira da Silva
Rosa, Sara Martins Adelino e Wellington Couto de
Almeida (Orgs.). Dados Eletrônicos. - Revista
Linguística Rio, Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.
189 p.

Modo de acesso: World Wide Web
<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

SUMÁRIO

Entrevista

- Psicolinguística: uma entrevista com o Professor Thiago Motta Sampaio (UNICAMP) **7**
Wellington Couto de Almeida
Sara Martins Adelino

Artigos

- Sujeito, enunciado e sentido. Aproximações da enunciação em Benveniste e Ducrot **19**
Juliano Sippel
- Construção de sentidos em Mafalda: uma abordagem à luz dos aspectos dialógicos **33**
Taila Jesus da Silva Oliveira
Lícia maria Bahia Heine
- Aspecto perfect universal e perífrases progressivas na aquisição de inglês como L2 por falantes nativos de espanhol **54**
Érica Silva Rebouças
- Narrativa de vida e manifesto: o relato de Gisèle Halimi **70**
Vanessa Pastorini
- Ensino de coesão textual e dos elementos conectivos no livro Português linguagens: uma análise do material utilizado pelos adolescentes assistidos pela Casa do Bom Menino de Arapongas **89**
Juliana Carla Berbieri Steffler
Isabela Nunes Pereira

Algumas notas sobre a individualização de nomes abstratos no português brasileiro **106**
Alan de Sousa Motta

Significações do sujeito professor em um manual de livro didático **120**
Maruana Kássia Fischer Seraglio

Breves reflexões teórico-metodológicas sobre as contribuições da Linguística Funcional-Cognitiva para um ensino de gramática em três eixos **143**
Matheus Costa da Silva
Vitor Fernandes Gonçalves

Squib

Projeto de pesquisa: contrastes e concordâncias na escrita da seção de identificação do problema de pesquisa **159**
Jancen Sérgio Lima de Oliveira

Aquisição do aspeto em português europeu por aprendentes com L1 chinês mandarim **169**
Aoran Yang
Linke Zhu

Resenha

Linguística histórica: uma resenha acerca dos pressupostos teóricos de uma disciplina científica **184**
João Gabriel Pereira da Silveira

PSICOLINGUÍSTICA: UMA ENTREVISTA COM O PROFESSOR THIAGO DA MOTTA SAMPAIO (UNICAMP)

Wellington Couto de Almeida

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pesquisa na linha de Linguagem, mente e cérebro. Editor do v.6 n.1 da Revista Linguística Rio.

E-mail: wellingtonalmeida@letras.ufrj.br.

Sara Martins Adelino

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pesquisa na linha de Modelos funcionais baseados no uso. Editora do v.6 n.1 da Revista Linguística Rio.

E-mail: saraadelino@letras.ufrj.br.

A ideia para esta entre-vista nasceu após a II Escola Aberta de Linguística (II EAL) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ, ocorrida em dezembro de 2020, evento em que o Professor Thiago da Motta Sampaio ministrou o mini-curso *História da Psicolinguística*. Para a entrevista, direcionamos perguntas feitas pelos alunos do mini-curso que, por limitação do tempo disponível, não puderam ser respondidas. Thiago da Motta Sampaio é o fundador da Revista Linguística Rio, Doutor em Linguística pela UFRJ

(2015) e atualmente é professor na UNICAMP. Além de pesquisas em Psicolinguística (especialmente em Semântica de Eventos e Processamento de Sentenças), interessa-se por Evolução de grandes primatas, Biolinguística e Heterocronia; e Psicologia e Neurociência Cognitiva (com foco em temas como Percepção do Tempo e Integração Multisensorial). Também tem interesse em Divulgação Científica, Ética e Boas Práticas em Pesquisa.

REVISTA LINGUÍSTICA RIO (LR): O que é a psicolinguística e o que não é psicolinguística?

Thiago (T): Eu não sei muito bem o motivo da segunda parte da pergunta, mas a psicolinguística, bem grosso modo, é um campo de estudo que busca relacionar propriedades da linguagem com propriedades da mente. Há outras áreas da Linguística que também traçam relações entre mente e linguagem, como a Linguística Cognitiva, mas essa relação talvez fique mais explícita na psicolinguística, pelo nome e por ter sido a primeira vertente, digamos, oficializada da linguística a tentar estabelecer esse tipo de relação.

Uma outra definição tem a ver com a origem a psicolinguística: ela nasce no meio de um círculo de pesquisas interdisciplinares, em que foi criada o que hoje chamamos de Ciências Cognitivas. De maneira bastante breve, nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX, houve uma mudança da psicologia funcionalista do William James para o behaviorismo que tomou conta da psicologia – inclusive, há alguns relatos da época de que se alguém quisesse ser um psicólogo, deveria ser behaviorista ou ficaria sem emprego. Desse modo, não havia muito espaço para outra coisa na psicologia naquele momento. Até então, a psicologia era tratada como ciência da mente e do comportamento, mas a partir do behaviorismo, ela se tornou apenas a ciência do comportamento, sem mais referências à mente, que seria vista como algo muito abstrato para ser estudado. Ao mesmo tempo, surgiram várias relações interdisciplinares, impulsionadas, sobretudo, pelo desenvolvimento e investimento em ciência da computação em meio às grandes guerras, possibilitando o avanço de computadores, que são, bem dizer, um conjunto de peças físicas que recebem programações lógicas para receberem estímulos, processarem esses estímulos de alguma forma e gerarem um tipo de comportamento nessa máquina depois. Isso parece com alguma coisa, não? Então, foi basicamente a computação que trouxe a mente de volta para o jogo, principalmente porque se começou a pensar na possibilidade de se criar Inteligência Artificial. E aí começa uma conversa entre várias áreas: psicologia, linguística, antropologia, neurociência, filosofia e a própria ciência da computação. Surge, então, uma força de resistência ao behaviorismo, marcada por um encontro no simpósio de Tecnologia da Informação, no MIT, em 1956. Então, basicamente, a psicolinguística é uma disciplina da psicologia cognitiva também, da mesma forma que é da linguística.

Então eu poderia dar essa definição mais grosso modo: relação entre mente e linguagem. Mas eu acho que no sentido histórico, ela é uma das grandes disciplinas das Ciências Cognitivas; uma relação entre a psicologia e

a linguística dentro das Ciências Cognitivas – considerando, é claro, que ambas têm relações fortes com a neurociência, com a computação e até com a antropologia, mas a relação mais forte dentro dessa disciplina é a relação entre a psicologia e a linguística.

Sabendo o que é psicolinguística, acho que já dá para inferir o que não é psicolinguística.

RL: O que é psicolinguística experimental e qual a diferença entre ela e a psicolinguística?

T: Embora eu veja realmente muita gente falando sobre uma psicolinguística experimental de maneira separada da psicolinguística, eu particularmente não gosto de dividir as coisas. Contudo, não é que não faça sentido; eu acho que até faz sentido essa divisão, eu só não sou muito fã mesmo. Grosso modo, se a gente voltar para essa questão da definição de o que é psicolinguística, que pode ser entendida como a relação entre psicologia e linguagem, dentro das Ciências Cognitivas, é possível pensarmos que dá para fazer muita coisa que não seja experimental. Inclusive, no Brasil, a gente tem uma área da linguística, a aquisição de linguagem, que é psicolinguística também, e a gente vê muito isso por aí: por exemplo, na USP, quem dá disciplina de psicolinguística é Elaine Grolla, que é muito mais conhecida pela aquisição da linguagem.

A psicolinguística trabalha com aquisição de linguagem, então? Não necessariamente, mas você pode se especializar em aquisição, ou em adultos, ou em outras coisas... Enfim, o ponto é que se a gente pensar, por exemplo, na aquisição, tem muita gente que trabalha aquisição sem trabalhar necessariamente com experimentação, criando e analisando *corpora*, como nas vertentes socio-interacionista e socio-cognitiva. E não é que não seja possível fazer experimentação se sua pesquisa olha para um *corpus*, inclusive é muito legal juntar os métodos e essa é uma das razões pelas quais eu não gosto muito de uma divisão entre experimental e não-experimental, uma vez que diferentes métodos considerados “teóricos” ou “experimentais” podem (ou devem) se interligar em diversos momentos.

Mas essa divisão é possível sim, sobretudo considerando que você tem psicolinguistas, comumente entendidos como do campo experimental, que às vezes se especializam realmente em trabalhar com corpus, ou com outros tipos de métodos, mais teóricos, ou às vezes fazem pontualmente uma excursão mais teórica e consideramos que estes estão saindo da zona de conforto. Desse modo, é possível propor algo como psicolinguística teórica e

psicolinguística experimental, de maneira análoga à linguística teórica e à linguística experimental, embora eu mesmo não goste tanto dessa divisão.

RL: Um experimento linguístico é um experimento psicolinguístico? Qual a diferença entre os dois?

T: Basicamente, o que acontece é que se a gente faz um experimento psicolinguístico, se você é um psicolinguista, você está pensando em uma relação entre propriedades gerais da mente e propriedades mais específicas da linguagem. Se pensarmos, por exemplo, em movimentos de constituintes, especificamente o movimento de -QU, como em (i) *Você comeu o que hoje?* e em (ii) *O que você comeu hoje?*, isso é uma propriedade que é específica da linguagem. Você não tem como dizer que isso seja uma propriedade geral da mente, a não ser que você relacione com alguma outra coisa que aconteça em outro contexto como manipular, mover e reordenar números em testes de memória (ex. um sujeito vê os números 521 e precisa citá-los na ordem inversa, 125). A não ser que alguém relacione com essas coisas, que são muito específicas da memória, movimento de constituinte é uma propriedade específica da linguagem. Então você tem propriedades que são específicas da língua, da linguagem, que acontecem somente nesse sistema, mas você tem algumas coisas que são mais gerais, tipo memória, como no exemplo dos números, que acontecem em diferentes sistemas. Então, memória é uma propriedade mais geral da mente, que não é exclusiva da linguagem, mas se você usa linguagem, é interessante que você tenha memória, até para juntar as coisas, responder, entender sobre o que você tem que responder; para pensar nas coisas que você tem para falar e falar de fato... Tudo isso é memória, memória de curto prazo, memória de trabalho... Isso sem falar do papel da atenção, que é outra propriedade mais geral que tem influência na linguagem. Por exemplo, em que ponto sua atenção está influenciando no desempenho de um teste, ou até do desempenho linguístico no dia a dia? Essas são propriedades mais gerais da mente. Então, um experimento linguístico é sempre um experimento psicolinguístico?

Se você é um psicolinguista, você está mais preocupado ou minimamente considerando a influência dessas questões de ordem mais geral da mente. Não é que não seja possível fazer um experimento que não seja focado nessas coisas, mas geralmente o psicolinguista está tentando relacionar essas coisas. E muitas vezes, quando a gente está fazendo um experimento linguístico, nem sempre há uma correlação entre mente e linguagem como um objetivo específico; às vezes há um problema teórico, com vários modelos disponíveis

no mercado, e o linguista faz um experimento que possa contribuir com a discussão, levantando dados um pouco diferentes da introspecção, da sua própria intuição, dos *corpora* disponíveis... E vale dizer que todos esses métodos (intuição, introspecção, *corpus*, experimentos etc.) têm vantagens e desvantagens, não é, de modo algum, um melhor do que o(s) outro(s). Portanto, se o linguista está fazendo um experimento apenas com vistas ao objetivo teórico da própria linguística, é muito provável que esse linguista esteja fazendo um experimento, por assim dizer, de *sintaxe experimental*, de *semântica experimental*, de *fonética experimental*, que até pode ser relacionado com questões da mente depois, fazendo uma discussão mais geral, mas talvez esse não seja o objetivo primário do experimento [relacionar com questões mentais gerais], que é contribuir para uma discussão teórica. Então, em geral, separa-se assim: se o linguista está fazendo um experimento para uma contribuição mais específica para a teoria linguística, entende-se aquele experimento como de sintaxe experimental, ou semântica experimental e daí em diante. Agora, se o linguista está realmente pensando na relação da linguagem com processos cognitivos mais gerais, como memória e/ou atenção, é um pouco mais difícil relacionar com uma teoria específica e, eventualmente, os resultados podem vir a ser utilizados por várias teorias linguísticas e modelos psicolinguísticos.

Então, vamos dizer que o linguista pode sair da teoria e fazer um experimento para a teoria ou ele pode partir de uma questão de interface e fazer um experimento para entender melhor essa interface. No primeiro caso, esse linguista estaria fazendo um experimento mais de linguística experimental, enquanto no segundo caso, mais de psicolinguística experimental. Essa é uma forma de diferenciar, não necessariamente todo mundo precisa concordar comigo, mas acho que essa possa ser uma boa forma de fazer essa diferenciação.

RL: A psicolinguística é restrita a alguma teoria linguística?

T: Não. Você até pode ter algumas características específicas de alguns lugares do mundo em que a psicolinguística tenha se desenvolvido mais próxima de uma teoria (gerativismo, linguística cognitiva), mas não necessariamente você tem uma teoria linguística por trás da psicolinguística. Inclusive, esse foi o primeiro problema da psicolinguística, lá atrás, nas décadas de 50, 60, que gerou todo o problema com a teoria padrão do Chomsky; depois, uns 20 anos à frente, nos anos 70, 80, elas voltaram a conversar. Então talvez tenha uma certa relação aí, entre a psicolinguística e

a teoria formal, porque as duas se desenvolveram juntas, tiveram suas brigas internas e se reconciliaram, então daria pra dizer isso, mas não necessariamente você precisa ser um gerativista pra ser um psicolinguista, até porque os gerativistas estão preocupados com a *competência* e se você está fazendo um experimento você está observando o *desempenho*; naturalmente, você pode olhar o desempenho para entender melhor a competência (o que também acontece em estudos de *corpus*), mas em se tratando de gerativismo, essa nem sempre é uma relação tão simples.

E tem uma outra questão também, até por causa dessas questões históricas, a psicolinguística acabou precisando criar suas próprias teorias, então talvez a gente pudesse, inclusive, ter hoje alguma coisa que fosse bem parecida com a física teórica e a física experimental, que é na linguística teórica e experimental ter a psicolinguística como a linguística experimental. É claro que a gente tem toda essa questão de que não necessariamente um psicolinguista está fazendo experimento, mas a gente tem muito arraigado na cabeça que psicolinguista faz experimento, então poderia haver algo nesse sentido. Inclusive, foi com a psicolinguística que a linguística teórica começou a fazer experimentos de fato. Então, poderia ser que houvesse, por exemplo, a linguística chomskyana e a contraparte experimental na psicolinguística. Mas foi exatamente por conta dessas questões que a psicolinguística precisou criar suas próprias teorias. E é uma coisa até engraçada, porque você tem as próprias teorias psicolinguísticas, como a teoria do labirinto, *construal*, o connexionismo, e várias outras, enfim, definitivamente não se pode atrelar a psicolinguística a uma teoria linguística em específico. Você tem psicolinguistas que trabalham com uma teoria linguística e você tem outros que estão mais focados em teorias da própria psicolinguística ou na psicologia cognitiva. Você pode inclusive não ser linguista e fazer psicolinguística. Esse é o ponto.

RL: Por que, apesar da Psicolinguística não ter surgido nessa década, ainda não é amplamente difundida em Linguística?

T: Eu até acho que ela é bem difundida. De fato, poderia ser mais, mas acho que quando eu fui formado não existia tanta psicolinguística por aí quanto existe hoje, pelo menos essa é uma impressão que eu tenho. Hoje, você tem alguns pilares da psicolinguística no Brasil, como a Eleonora Albano e o Edson Françoze, na UNICAMP, o Marcus Maia, na UFRJ, a Letícia Sicuro, na PUC-Rio, a Leonor Scliar, na UFSC... Eu acho que eles formaram vários psicolinguistas que estão por aí hoje. E acontece que talvez a gente tenha

focado muito mais em aquisição linguagem, inclusive, se eu não me engano, desses que eu citei, a Letícia Sicuro e a Leonor Scliar foram e são muito focadas em aquisição de linguagem, então, talvez essa divisão que às vezes a gente faz, de que aquisição de linguagem é uma coisa diferente da psicolinguística, faça algumas pessoas acreditarem que não há tanta gente trabalhando na psicolinguística, mas, de fato, há muita gente, por exemplo, justamente na área de aquisição de linguagem. Talvez esse seja um ponto, mas eu acredito que exista muita coisa de psicolinguística no Brasil, talvez com adultos menos do que com crianças; inclusive, essas mesmas pessoas, que trabalham muito com aquisição, formaram muitos psicolinguistas por aí. Temos o Renê (Forster) na UERJ, a Marije (Soto), que estava na UERJ e voltou para a UFRJ, o Márcio Leitão (UFPB), o Eduardo Kenedy na Federal Fluminense (UFF)... Então eu realmente acho que a gente tem muita coisa hoje, é claro que ainda temos muito para crescer, mas já há uma boa difusão, sim.

E sobre ainda ter muito para crescermos, eu acredito que os principais empecilhos para esse crescimento maior estão no fato de que, para fazer um experimento, a gente precisa de conhecimentos que às vezes são muito triviais em outras áreas que para a gente não são nada triviais. Por exemplo, o próprio funcionamento do método científico, que consiste em fazer uma observação, criar uma hipótese sobre essa observação e criar formas de testar sua observação e refutar sua hipótese – no fim, a gente tem que trabalhar tentando nos desmentir e quanto mais a gente não consegue se desmentir, mais forte a hipótese vai ficando. Essas questões mais epistemológicas, em geral, a gente não tem tanto na nossa formação. Um outro ponto é que, às vezes, dependendo do experimento e do método que você vai usar, é preciso saber programar e a gente não tem aula de programação na nossa formação. Depois que você coleta os dados, você precisa saber analisar esses dados, e a gente não tem aula de estatística na nossa formação...

Eu mesmo, por exemplo, fui aprender o pouco que sei de estatística depois de ir para a França, no meu doutorado sanduíche, e apanhar muito do pessoal que sabe o mínimo de estatística. E mesmo depois disso, eu continuei estudando bastante, avançando bastante, e ainda sinto que sei muito pouco. Sei o básico para justificar meus testes e minhas análises. E isso é muito importante, porque dependendo do periódico para o qual você vai submeter, você precisa justificar porque você escolheu tal método e porque esse método é suficiente, adequado... E se você não sabe fazer isso, você não consegue nem pressionar o botão para submeter, e se escrever qualquer coisa, os editores e pareceristas nem leem. Então, eu acho que para que a

psicolinguística cresça, a gente precisa de mais tempo para estudar essas coisas que não são linguística, mas são essenciais, inclusive essenciais também para outras áreas da linguística, como a sociolinguística; essenciais para outras áreas que vão fazer alguma coisa a mais experimental e precisarão lançar mão de análise de dados estatísticos etc.

E aí tem uma coisa muito interessante, que vale a pena mencionar. Se a gente olha para outros países, França e Estados Unidos, por exemplo, em geral a psicolinguística não fica dentro dos cursos de Letras, mas mais próxima da Psicologia ou das Ciências Cognitivas. E aí você tem laboratórios interdisciplinares, com biólogos, engenheiros, físicos que estudam juntos e podem aprender uns com os outros, e muita coisa acaba sendo essencial. Para ser um psicolinguista, é preciso conhecer um pouco de biologia, é preciso conhecer muito de psicologia, o mínimo de estatística, de programação. É claro que a gente pode trabalhar de forma a agregar pessoas de diferentes áreas, é super legal quando você tem um colega programador, um colega estatístico, que podem te ajudar no experimento e na análise de dados, mas o ideal é que a gente aprenda a fazer essas coisas por nós mesmos, porque nem sempre eles estarão ali para nos ajudar, já que eles têm seus próprios trabalhos, suas próprias questões de investigação... Se a pessoa está mais ocupada, o que a gente faz? Os laboratórios interdisciplinares então, servem para que a gente possa aprender, e isso era uma coisa que era muito focada no laboratório em que eu estive na França. A gente tinha ferramentas, tinha colegas de outras disciplinas para ajudar, mas essa ajuda era para aprendermos a fazer também, porque, mais cedo ou mais tarde, precisaríamos fazer aquilo sozinhos.

Eu acho, então, que esse é um ponto muito importante até mesmo para que possamos crescer mais. Conseguiremos crescer mais quando conseguirmos mais relações interdisciplinares, mais colegas de outras áreas para trabalharem conosco e, individualmente, quando a gente tiver mais tempo para parar e estudar essas coisas. O problema, muitas vezes, é tempo, principalmente para quem é docente, porque temos bem mais tarefas a cumprir, orientações, cargos administrativos, e tudo isso acaba demandando muito mais da gente. Eu, por exemplo, ainda não estou satisfeito com o que eu aprendi até hoje em termos de interdisciplinariedade (estatística, programação etc.).

RL: Quais são os principais resultados que a psicolinguística nos deu no dia-a-dia?

T: É possível pensar em vários pontos de vista. Em termos de Brasil, há muita coisa hoje da psicolinguística focada na educação. Inclusive, eu acho que um dos pioneiros nessa área foi o Marcus Maia, da UFRJ, tanto é que ele já organizou uns livros sobre o assunto (MAIA, 2018; 2019). Essa é, sem dúvidas, uma área que está crescendo bastante e imagino que venha trazer cada vez mais contribuições para melhorar o ensino. É possível pensar, por exemplo, nessa interface mente, linguagem e educação, quais as interpretações padrões de um texto, ou como é feito mapeamento de leitura, fazendo correlações com o desempenho da capacidade de interpretação e compreensão. Com técnicas como *eyetracking* entre alunos dos ensinos fundamental e médio e universitários, é possível saber o quanto eles focam em determinadas regiões da sentença e isso pode trazer mais consciência de como eles estão lendo e talvez a razão de terem ou não interpretações equivocadas, sobretudo em sentenças com inversões, que fogem um pouco do padrão canônico da língua.

Uma outra colaboração da psicolinguística, que talvez não seja mais tão do dia a dia assim, mas certamente é do dia a dia da ciência, é no que se chama de linguística evolucionária, que tem como um expoente o Vitor Nobrega (USP). Alguns estudos têm pensado coisas muito interessantes, por exemplo, o que homens que fizeram pinturas rupestres nas cavernas poderiam ter tido em mente enquanto faziam aquilo, evidenciando se eles pensavam ou não de maneira que se assemelharia ao que a gente usa hoje como linguagem.

Há também uma parte mais física, da relação entre cérebro e linguagem, que acontece principalmente porque a psicologia cognitiva tem ido para o lado da neurociência da linguagem, o que faz com que a linguística, principalmente experimental, também vá muito por esse lado. A neurociência da linguagem, com seus experimentos linguísticos e medidas neurofisiológicas fazem parte, também, da psicolinguística.

RL: O que podemos ou não esperar da Psicolinguística nos próximos anos?

T: Sem dúvidas, a psicolinguística continuará fomentando essas relações interdisciplinares, sobretudo no campo da psicolinguística educacional. Eu imagino que, para o futuro, surjam muitos mais resultados bacanas para realmente repensarmos como é que a gente está ensinando as crianças a ler e escrever, como que elas estão lendo, quais as tendências de comportamento

leitor em cada tipo de frase etc. Nessas questões, de repente a gente começa a saber como podemos ser menos influenciados por *fake news* a partir de um letramento mais consciente, a partir de contribuições da psicolinguística educacional. Imagino que boas questões sejam trazidas para esse momento esquisito que estamos vivendo, de pós-verdade e *fake news*.

RL: Se alguém quer adentrar o mundo da Psicolinguística, por onde começar?

T: Na UFRJ, temos o Professor Marcus Maia, que é uma ótima indicação; a Professora Aniela (Improta França), a Aleria (Lage)... Eu poderia indicar livros também. Há vários do próprio Marcus Maia, especialmente na interface da psicolinguística com a educação, que eu já indiquei (MAIA 2018; 2019), além do *Psicolinguística, psicolinguísticas* (MAIA, 2015). Outro que eu sempre indico é o *História da psicolinguística antes da era pré-chomskyana*, do Willem Levelt (2012, em inglês), que é professor emérito do Max Planck Institute. O Levelt, depois de se aposentar, dedicou-se a remontar a história da psicolinguística, que muitas vezes se acredita ter nascido com o Chomsky; ele escreveu mais de seiscentas páginas sobre esse passado pré-chomskyano – e inclusive está faltando coisa (risos), mas é um grande panorama geral da história da psicolinguística.

Mas um outro que indicaria muito mais, mais até do que livros de psicolinguística de fato, é o *Psicologia experimental: Psicologia para compreender a pesquisa em psicologia* (KANTOWITZ; ROEDIGER III; ELMES, 2006). Esse livro, definitivamente, não é sobre psicolinguística, mas ele dá conta de várias dessas questões que eu citei anteriormente, de que precisamos saber sobre várias coisas, como estatística, método experimental, ética em pesquisa... A gente não tem um grande manual prático de psicolinguística no mundo, pelo menos não que eu conheça, sobretudo sobre psicolinguística experimental, mas a gente tem de psicologia experimental, e esse livro é um deles. Por que não pegarmos um livro desses, que lida com várias questões com as quais esbarramos no dia a dia da psicolinguística? Por exemplo, as vantagens e desvantagens de um experimento, o que são variáveis, como desenhar estudos, tipos de delineamento, coisas que o pesquisador precisa controlar, coisas que não se controlam, estatística, comitê de ética... Coisas que, geralmente, a gente não vê nas nossas formações e que precisamos nos atentar que são importantes. Esse livro pode ser um grande panorama de todas essas coisas.

E já que eu acabei citando ética em pesquisa, eu acho que vale a pena falar um pouco sobre Comitê de Ética¹. Nas humanidades, temos muito a impressão de que estamos fazendo coisas simples, de que o participante de um experimento nosso vai apenas “ler umas frases”, “escutar umas sentenças no fone” e que não tem risco nenhum... Mas há pessoas que tem certas “condições”, uma certa sensibilidade maior, para alguns tipos de sons/estímulos, como no caso da Misofonia. Eu, por exemplo, sequer posso pensar no barulho de isopor raspando que já me causa arrepios, tem gente que se irrita muito com sons cíclicos, como o tic-tac do relógio, com barulho de mastigação, com determinadas frequências de som. Recentemente, em um estudo que eu estava fazendo com um aluno, uma participante, amiga minha até, ficou muito irritada por conta da frequência do bip do estímulo, que era de 1000 Hz, e inclusive deixou para participar em outro momento, em que estivesse mais calma. Podemos pensar que é apenas uma irritação, mas há pessoas que reagem de forma muito inesperada a certos tipos de estímulos sonoros, com violência, inclusive. É claro, isso é super raro, mas se o pesquisador chega para um participante qualquer e diz que o experimento não tem risco e acontece algo desse tipo, então ele é o culpado; se houver uma ação na justiça, ele será culpado. Então é muito pouco provável que o Comitê de Ética deixe você passar seu experimento dizendo que não há risco nenhum, mesmo que o experimento consista em duas simples frases que o participante tem que ler para responder a alguma coisa... Podem acontecer mil coisas! Se o pesquisador lida com dados sensíveis, com opiniões polêmicas, o que fazer se seu computador for roubado e os dados acessados? Sempre há um risco. Viver é um risco, a cada segundo. Então... Se você diz que você está fazendo alguma coisa e não tem risco, então você está mentido, ainda que não intencionalmente.

Nota dos autores

Agradecemos imensamente a contribuição do Professor Thiago da Motta Sampaio (UNICAMP), tanto pelo minicurso que deu origem à esta entrevista, ministrado na II EAL (2020), quanto pela disponibilidade em responder a estas perguntas. Aos alunos do minicurso que fizeram perguntas que nos pos-

¹ Atualmente, o Professor Thiago é Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais da UNICAMP (2020-2024).

sibilitaram idealizar e organizar essa entrevista, também endereçamos nossos agradecimentos.

REFERÊNCIAS

KANTOWITZ, Barry; ROEDIGER III, Henry; ELMES, David. *Psicologia experimental: Psicologia para compreender a pesquisa em psicologia*. Boston: Cenage Learning, 2006

MAIA, Marcus. (Org.). *Psicolinguística, psicolinguísticas*. São Paulo: Contexto, 2015.

MAIA, Marcus (Org.). *Psicolinguística e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

MAIA, Marcus (Org.). *Psicolinguística e metacognição na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

LEVELT, Willem. *A History of Psycholinguistics: The Pre-Chomskyan Era*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

SUJEITO, ENUNCIADO E SENTIDO. APROXIMAÇÕES DA ENUNCIÇÃO EM BENVENISTE E DUCROT

Juliano Sippel

*Doutorando em Língua Portuguesa pela Universidade Nova de Lisboa.
Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Paraná.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9719-1143>.
E-mail: sippeljuliano@gmail.com.*

RESUMO: Neste texto, proponho uma aproximação entre a *teoria da enunciação* de Benveniste e a *teoria da argumentação na língua* de Ducrot. Para estabelecer tal relação, faço uma síntese das principais características e do percurso teórico de ambos os linguistas, além de rever na literatura disponível trabalhos que já se debruçaram sobre essa associação. Focalizo, na sequência, a comparação entre duas construções teóricas: *nível semiótico* e *semântico* de Benveniste e *componentes linguístico* e *retórico* de Ducrot.

PALAVRAS - CHAVE: Enunciação. Sujeito. Subjetividade. Argumentação.

ABSTRACT: In this text, I propose an approximation between Benveniste's *enunciation theory* and Ducrot's *theory of argumentation*. For this, I make a synthesis of the main characteristics and the theoretical path of both linguists, in addition to reviewing the available literature on works that have already focused on this association. Next, I focus on the comparison between two theoretical constructions: Benveniste's *semiotic* and *semantic level* and Ducrot's *linguistic* and *rhetorical components*.

KEYWORDS: Enunciation. Subject. Subjectivity. Argumentation.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, pretendo estabelecer uma aproximação entre as teorias enunciativas de Émile Benveniste e Oswald Ducrot. Para cumprir esse objetivo, farei um breve percurso, visando contemplar a construção da *teoria da enunciação* de Benveniste (1958; 1964; 1965; 1966; 1969; 1970; 2014) e a *teoria da argumentação na língua* de Ducrot (1975; 1987; 1988; 2005; 2009; CAMPOS, 2007; GUIMARÃES, 2015; OLIMPIO, 2010).

Após rever e apresentar os principais conceitos, aproximarei as teorias, confrontando a forma como Benveniste e Ducrot estudam fatos da língua separando-a em dois planos distintos. Procederei também com uma análise documental de alguns trabalhos que já trataram de aproximar os linguistas (BARBISAN, 2006; D'ÁVILA, 2004).

Sabendo que tanto a teoria de Benveniste quanto a de Ducrot partem da abordagem estruturalista, não deixarei de revisitar conceitos básicos do *Curso de linguística geral*, de Ferdinand de Saussure (2017).

1 O PERCURSO DE BENVENISTE NA CONSTRUÇÃO DA TEORIA DE ENUNCIÇÃO

Para traçar uma síntese do caminho percorrido por Émile Benveniste na construção de sua *teoria da enunciação*, não pretendo escrever sobre seus textos em ordem cronológica de produção, mas resumir suas principais reflexões - sobretudo em torno da especificação de níveis de análise linguística - até chegar ao aparelho formal da enunciação.

Partindo do estruturalismo saussuriano, Benveniste, em *Os níveis da análise linguística* (1964: 127), reconhece a língua “como um sistema orgânico de signos linguísticos”, que necessita a determinação de níveis para gerar procedimentos de análises, como a separação de traços distintivos nos fonemas, que são observáveis por procedimentos de segmentação e substituição. Já nesse nível de análise, Benveniste (1964: 130) reconhece que o *sentido* é condição fundamental e superior ao qual “todos os níveis devem preencher para obter status linguístico”. Uma unidade adquire valor¹ na medida em que integra outras unidades linguísticas.

¹ A noção de valor, bem como a de língua como sistema que pode ser decomposto em diferentes níveis de análise, permite dizer que Benveniste parte do estruturalismo saussuriano para construir sua teoria da enunciação. O conceito de valor é fundamental para a concepção saussuriana de língua como sistema; para conceituar o signo linguístico, Saussure (2017) utiliza tal noção ao dizer que um signo adquire valor na medida em que pode ser trocado por signo dessemelhante (valor por oposição) ou comparado com semelhante (valor por comparação).

Acredito ser importante situar essa reflexão como ponto de partida para traçar um panorama sobre a enunciação, pois é a partir desse *status* atribuído ao sentido que Benveniste opta pela escolha da frase como objeto de estudo na construção de sua teoria. A frase, para o autor, possui sentido e referência somente ao adquirir valor em um discurso, isto é, ao ser enunciada por alguém, para alguém em um tempo e espaço específicos.

Entretanto, a preocupação do linguista em definir o enunciado já aparece em *Linguagem e experiência humana* (1965). Nesse texto, Benveniste observa que as línguas possuem categorias de expressão que parecem corresponder a modelos constantes e aparecem na produção do discurso. Surgem assim as categorias de *pessoa* e de *tempo*. Dessas categorias, a que mais interessa nesse momento é a de *pessoa*², pois é a partir dela que os sujeitos podem expressar sua subjetividade, apropriando-se do lugar instaurado e aberto pelo *eu* no momento da enunciação. A noção de enunciado assume a dimensão de ato sempre novo, porque “realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo de tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos” (1965: 68). Outra noção importante é a de *atualização*, na medida em que ocupar o lugar aberto pela posição linguística *eu*, é uma forma de atualizar a experiência do enunciado; ao dizer *eu* o enunciador assume a posição de sujeito por sua própria conta e como centro de referência no sistema de coordenadas espaciais e temporais que se referem em torno de sua enunciação.

Em *Da subjetividade na linguagem* (1958), Benveniste já trazia essa reflexão da atualização ao dar à linguagem o papel de atualização da palavra e dizer que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (1958: 286). A subjetividade que Benveniste pretende tratar é “a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (1958: 286), além de observar que a categoria de *pessoa* é a propriedade fundamental da linguagem e fundamento de sua subjetividade, sendo possível porque um locutor se apresenta como sujeito.

Ao referir a categoria de *pessoa* nesse texto, Benveniste afirma que a cons-

² Apesar de merecer destaque na teoria da enunciação, a categoria *tempo* não será detalhada neste trabalho, pois meu foco de aproximação entre Benveniste e Ducrot se dará em torno da noção de sujeito e de enunciado. Entretanto, Benveniste discorre sobre a categoria de tempo e reflete sobre a noção do tempo presente como reinventado a cada enunciado porque é um “momento novo, ainda não vivido” (1965: 75). Essa reflexão se articula com a noção de atualização do enunciado a cada novo momento em que um enunciador pronuncia *eu*.

ciência de si como sujeito só é possível pelo contraste³, isto é, *eu* só existe em relação a *tu*, bem como *tu* existe em relação a *eu*. Em suas palavras: “*ego* tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro” (1958: 286). Essa é uma *correlação de subjetividade*, pois basta que *tu* diga *eu* para que essas posições de subjetividade assumidas no momento da enunciação se invertam. Além disso, o autor nos mostra que, pela ótica do discurso, as noções de linguagem podem aparecer de forma diferente. Tal ótica é a que faz Benveniste afirmar que a terceira pessoa *ele* “não remete a nenhuma pessoa, porque se refere a um objeto colocado fora da alocação” (1958: 292). Há aqui uma *correlação de personalidade* na qual *ele* é privado da categoria de pessoa, em oposição a *eu* e *tu*, que possuem tal marca e são atualizados sempre que apropriados pelo locutor, ao serem pronunciados em seu discurso.

Após definir e atribuir funções à categoria de pessoa no discurso presentes em Benveniste, retomo as reflexões sobre sentido agora em *A forma e o sentido na linguagem* (1966). Nesse texto, o linguista reflete sobre a linguagem comum e observa que o propósito da fala é o de organizar o sentido e a forma:

o sentido é noção implicada pelo termo mesmo da língua como conjunto de procedimentos de comunicação identicamente compreendidos por um conjunto de locutores; e a forma é, do ponto de vista linguístico [...], ou a matéria dos elementos linguísticos quando o sentido é excluído ou o arranjo formal destes elementos ao nível linguístico relevante.

Benveniste (1966: 22)

Forma e sentido são a substância da linguagem para Benveniste e operam em dois níveis: a primeira, no nível *semiótico*; a segunda, no *semântico*. Essas duas categorias no plano da frase - plano que interessa ao linguista - remetem ao fato de que o sentido “está na totalidade da ideia percebida por uma compreensão global; a ‘forma’ se obtém pela dissociação analítica do enunciado processada até as unidades semânticas, as palavras” (1966: 232).

Pode-se observar que Benveniste, já tendo refletido sobre o papel do enunciador ao expressar sua subjetividade na linguagem, volta-se novamente à apreensão da produção de sentido na língua. Em *Semiologia da língua* (1969),

³Novamente podemos estabelecer uma relação com o estruturalismo saussuriano; devemos lembrar que, para Saussure (2017), o signo linguístico define-se também por aquilo que ele não é, ou seja, pela oposição ou contraste a outro signo linguístico.

o linguista mais uma vez parte das reflexões de Saussure - e de sua busca pelo princípio de unicidade da linguagem - para afirmar a necessidade de “uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social” (1969: 48), a *semiologia*.

Sabendo que o valor de um signo é definido no sistema que o integra, Benveniste retoma a noção da semiologia como sendo uma ciência cujo objeto é o conjunto de sistemas fundados a partir do caráter arbitrário do signo. *Oposição, valor e arbitrariedade* dizem respeito às características semióticas do signo, ou seja, na identificação de suas unidades e de marcas de distinção; por sua vez, engendrado pelo discurso, o signo adquire valor semântico: “o semiótico (o signo) deve ser RECONHECIDO; o semântico (o discurso) deve ser COMPREENDIDO” (1969: 66, destaques do autor). Ao afirmar que “a significação é, na língua, organizada em dois níveis” (2014: 122), Benveniste reafirma a necessidade de se desenvolver uma ciência que se ocupe do domínio semântico do signo⁴.

Finalmente, em *O aparelho formal da enunciação* (1970), Benveniste condensa as reflexões que vim detalhando para explicar de que maneira os falantes se apropriam do conjunto de formas da língua para articulá-lo no enunciado.

A *forma* que já havia sido definida por Benveniste (1966) como o arranjo formal dos elementos linguísticos no enunciado, agora passa a ser definida como um conjunto de regras que fixa as condições sintáticas pertencentes a um paradigma de escolhas. O *aparelho*, por sua vez, é definido como o conjunto de formas da língua empregado pelo falante na articulação do ato enunciativo. É por meio da apropriação desse aparelho de formas que o falante põe a língua em funcionamento na enunciação: “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (1970: 82).

Esse processo de apropriação pode ser estudado sobretudo a partir de três aspectos: (i) a realização vocal da língua - um estudo que poderia ser feito a partir da classificação de diferentes sons (falas) presentes na enunciação para se “obter uma imagem média de sons, distintos ou ligados” (1970: 82); (ii) a

⁴A busca pela apreensão do sentido e pelo processo de significação nas línguas percorre todo o trabalho de Benveniste. Em sua última aula no *Collège de France*, diz: “Na realidade, o problema do sentido é o problema da própria língua, e, como a língua aparece para mim como uma paisagem que se move (ela é o lugar de transformações) e como se compõe de elementos diferentes (verbos, nomes etc.), o sentido se resume a procurar o modo de significar próprio a cada um dos elementos em questão. O estudo de conjunto seria a semiologia” (BENVENISTE, 2014: 194).

definição da enunciação no quadro formal de sua realização - o estudo no interior da própria língua dos aspectos formais da enunciação a partir de manifestações individuais e que leva em conta a questão de índices de pessoa (e relação *eu-tu*) que se produz na enunciação; e (iii) o estudo dos paradigmas de formas temporais (organização dos verbos em tempo, modo, aspecto) que são determinadas a partir do *eu*, centro da enunciação - a noção de que a temporalidade é construída na enunciação a partir do enunciador que atualiza a língua em um ato enunciativo no presente, a partir do qual se estabelecem as noções de tempo passado e futuro -, além do estudo de outras formas lexicais e sintáticas (como a interrogação, por exemplo) que são utilizadas pelo enunciador para influenciar, de alguma maneira, o comportamento de seu alocutário.

Dessa forma, embora não tenha dado destaque às categorias de *tempo* e *espaço* por focalizar a *pessoa* – meu ponto de aproximação com Ducrot -, Benveniste nos deixa uma teoria que dá conta de explicar de que maneira as línguas produzem sentido:

Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno.

Benveniste (1970: 84)

Passo agora a uma síntese do percurso de Oswald Ducrot na construção de sua teoria.

2. O PERCURSO DE DUCROT NA CONSTRUÇÃO DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Para Ducrot, a argumentação é intrínseca à linguagem humana e todos os enunciados são argumentativos, de forma que “falar é construir e tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade” (1987: 14). Antes de chegar a essa formulação teórica, Ducrot percorre uma reflexão tendo em conta que o estudo da semiótica deveria incluir a semântica⁵. Dessa forma, tal como faz Benveniste, também utiliza como

⁵É interessante observar que Benveniste assinalava a necessidade de uma ciência que levasse em conta o estudo dos signos do plano da significação. Ducrot (1987: 66), partindo desse pressuposto, diz que “a semiótica (entendida, no sentido de Benveniste, como um estudo dos sistemas de signos) não pode constituir-se sem incluir a semântica (estudo dos empregos dos signos)”.

signo⁶ a frase e toma o enunciado como unidade de análise.

De acordo com a perspectiva de Ducrot (1987), o enunciado é a realização particular de cada frase, isto é, o ato enunciativo contempla um locutor (*eu*) e um interlocutor (*tu*) que interagem em uma situação inédita, localizada em momento histórico - daí seu valor de situação particular. Nesse momento, o linguista opõe *frase* a *enunciado*, bem como *significação* a *sentido*: a frase é uma unidade abstrata, idêntica em suas diversas ocorrências possíveis; o enunciado é a ocorrência particular de determinada frase, cujo significado se produz nas possibilidades de relação com outros enunciados, que são segmentos de discurso. A frase pertence ao domínio da significação e, o enunciado, ao do sentido.

Ducrot (1987) assinala a necessidade de se atribuir significação nas diversas situações em que o enunciado é utilizado. Para tanto, considera que a manifestação da enunciação ocorre em dois planos: o do *componente linguístico* e do *componente retórico*.

O componente linguístico diz respeito aos fatos da língua, ou seja, sua organização interna - sintática e semântica - e suas regras de uso; o componente retórico, trata das circunstâncias de uso da língua - de sua pragmática, portanto. Vejamos essa construção teórica nas palavras de Ducrot:

Um primeiro componente, isto é, um conjunto de conhecimentos (descrição semântica linguística de L ou, abreviadamente, componente linguístico) atribuiria a cada enunciado, independentemente de qualquer contexto, uma certa significação. Exemplificando: a A corresponde a significação A'. Caberia ao segundo componente (o componente retórico), considerando a significação de A' ligada a A e as suas circunstâncias X nas quais A é produzido, prever a significação efetiva de A na situação X.

Ducrot (1987: 15)

⁶ Por conta desse procedimento de análise, considera-se que Ducrot também parte do estruturalismo saussuriano, pois trata da noção de valor estabelecido na relação do signo (a frase) com outras unidades (outras frases). Ainda à época da publicação de *Qu'est-ce que le structuralisme? Le structuralisme en linguistique*, Ducrot (1975: 18) dizia: “*En el nivel del enunciado volvemos a encontrar una organización igual. En lugar de estar sencillamente yuxtapuestos, los elementos de la frase están reunidos en grupos de palabras reunidos a su vez en preposiciones que finalmente se combinan para componer la frase*”.

A partir dessa separação em dois componentes, Ducrot observou que era possível atribuir ao componente linguístico determinadas posturas sistemáticas para combinar efeitos de acordo com relações previsíveis: “tratar-se-á de distinguir dois tipos de efeitos de sentido e de mostrar que é interessante descrever um deles a partir do componente linguístico, enquanto o outro exige a intervenção do componente retórico” (1987: 17). Dessa atribuição sistemática, tem-se o conceito de *pressuposto*⁷ e *subentendido*.

Um critério que permite a classificação do pressuposto deriva de seu comportamento quando submetido a determinadas modificações sintáticas como negação e interrogação. Para exemplificar, utilizarei exemplos do próprio autor com a frase (i) Jacques continua fumando. Se modificamos essa frase - seguindo os critérios de negação e interrogação - temos que (ii) É falso que Jacques continua fumando, ou (iii) Será que Jacques continua fumando? Podemos observar que tanto (ii) como (iii), mantém o pressuposto de (i): Jacques fumava antigamente.

Estabelecer uma relação com a sintaxe é mais difícil para o subentendido, pois esse pertence ao componente retórico da língua, resultando “de uma reflexão do destinatário sobre as circunstâncias de enunciação da mensagem” (DUCROT, 1987: 25). O processo de produção de um subentendido leva em conta as condições de ocorrência do enunciado. É necessário resgatar a importância da noção de enunciado em Ducrot para que se possa compreender as distinções que o linguista faz entre os componentes linguístico e retórico da língua, pois o primeiro diz respeito à frase e, o segundo, ao enunciado.

Dando continuidade à construção de sua teoria, em *Polifonía y argumentación* (1988), Ducrot passa a incluir na enunciação a noção de *polifonia*. Afirma que é possível distinguir nos enunciados diferentes enunciadore, a saber: (i) o sujeito empírico - que é o autor do enunciado efetivamente; (ii) o locutor (L) - que é a quem se designa a responsabilidade do enunciado e se atribui a marca de primeira pessoa; e (iii) os enunciadore (E) - que são os diferentes pontos de vista convocados e articulados pelo locutor do enunciado. Para articular polifonia com a formulação sobre a pressuposição, ao definir que (L) é responsável pelo enunciado e (E) pelos diferentes pontos de vistas representados, Ducrot afirma que o conteúdo posto em um enunciado pertence a (L); por sua vez, o conteúdo pressuposto pertence a (E), algo que

⁷ A partir dessa noção de pressuposição, pode-se afirmar, conforme Guimarães (2015), que Ducrot inaugura uma *semântica da enunciação*.

funcionaria como uma voz coletiva na produção dos enunciados e onde se buscariam sentidos, diante dos quais (L) se posicionaria.

Olimpio (2010) percorre a construção da teoria de argumentação na língua de Ducrot e observa que o linguista, em uma etapa seguinte à da inclusão da polifonia, verifica a necessidade de se explicar a possibilidade de diferentes conclusões de um enunciado. Nesse momento, juntamente com Anscombre, Ducrot busca em Aristóteles a noção de *topos*. Conforme apresentei, ao refletir sobre os fatores internos à própria língua como sendo os responsáveis pela argumentação, Ducrot afasta-se de uma concepção de argumentação retórica - cujo propósito é a persuasão e o convencimento por meio de recursos retóricos - e defende uma concepção de argumentação calcada no próprio semanticismo da língua. Entretanto, o linguista verificou que as possibilidades de argumentação não dependeriam somente de enunciados argumentativos e conclusivos, mas também dos princípios que os colocariam em ação: o *topos*. Tal princípio seria responsável por trazer em sua carga semântica valores e crenças que também conduziram a uma conclusão⁸.

Ducrot observa, porém, que essa noção de *topos*, introduzida em sua teoria, se distanciava do propósito inicial de enxergar dentro da estrutura da própria língua mecanismos argumentativos. Passa, então, a trabalhar com o conceito de *blocos semânticos* - fase atual de sua teoria -, que levam à compreensão de que os sentidos são produzidos na relação que ocorre entre encadeamentos: “*La idea central de la teoría es que el sentido mismo de una expresión está dado por los discursos argumentativos que pueden encadenarse a partir de esa expresión*” (DUCROT, 2005: 13).

Nessa fase, Ducrot considera que o sentido de uma entidade linguística é construído pelos encadeamentos que essa evoca, o que o leva a pensar as relações de sentido como um conjunto de conclusões possíveis. Resumidamente, temos que argumentar é encadear no discurso, por meio de uma interdependência semântica, em *donc* (portanto) ou *pourtant* (no entanto), os diferentes blocos semânticos. Vale ressaltar que por blocos semânticos compreende-se enunciados que podem ser frases, textos, parágrafos etc. Aos blocos encadeados⁹ por *donc*, Ducrot os denomina *normativos*; aos encadeados por *pourtant*,

⁸ *Ele estudou pouco, vai se sair mal na prova.* Seria o *topos* - esse sistema de crenças e valores compartilhados por uma comunidade - o responsável pelo encadeamento citado e pela direção argumentativa do enunciado: sabe-se e compartilha-se do fato que estudar pouco conduz a um mau rendimento em avaliações (OLIMPIO, 2010).

⁹ Grosso modo, um bloco semântico possui quatro aspectos que são relacionados aos

transgressivos, o que significa que os encadeamentos que se dão no discurso ocorrem por concordância ou negação dos argumentos que são encadeados. Além disso, a noção de polifonia, introduzida anteriormente em sua teoria é retomada pelo linguista, que agora a relaciona com os diferentes pontos de vista presentes e derivados dos encadeamentos, isto é, cada encadeamento representa um enunciador (E), acionado pelo locutor (L) do discurso.

Mais recentemente, ao observar que determinado encadeamento é dado pelo argumento que lhe introduz e que constitui o valor semântico do argumento, Ducrot (2009) volta-se para o próprio léxico da língua, tratando de observar a gradualidade constitutiva das palavras, e radicaliza ainda mais sua teoria:

Assim, procuramos atualmente descrever a maior parte possível do léxico francês, caracterizando cada palavra por uma paráfrase que tem a forma de um encadeamento discursivo em portanto ou em no entanto. [...] Assim, para nós, há encadeamentos argumentativos na própria significação das palavras e dos enunciados com os quais o discurso é feito. Nessas condições, toda palavra, tenha ela ou não alcance persuasivo, faz necessariamente alusão a argumentações.

Ducrot (2009: 23)

É possível observar, pela rápida alusão feita à teoria, que Ducrot, apesar de modificar, introduzir, alterar e retomar conceitos, mantém-se fiel a seu projeto - ancorado na abordagem estruturalista - no qual a busca pelo sentido na língua deve se dar na relação que ela mantém com outras unidades de análise presentes e dentro dela própria - daí sua denominação *teoria da argumentação na língua*.

3. O SUJEITO E O ENUNCIADO EM DIFERENTES PLANOS: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE BENVENISTE E DUCROT

Uma aproximação possível - e um tanto óbvia - entre Benveniste e Ducrot, diz respeito ao fato de que ambos os linguistas partem do estruturalismo

encadeamentos, a saber: sendo A argumento, C conclusão, DC portanto e PT no entanto, A DC C; A PT neg-C; neg-A PT C; e neg-A DC neg-C. Estudou portanto fez boa prova (A DC C). Estudou, no entanto não fez boa prova (A PT neg-C). Não estudou, no entanto, fez boa prova (neg-A PT C). Não estudou, portanto não fez boa prova (neg-A DC neg-C) (OLIMPIO, 2010).

saussuriano para recortar seus objetos de análise e operam com a noção de signo e valor nas diferentes relações dentro de um sistema. Mais que isso, conforme observou Barbisan (2006), ambos focalizam o sujeito em seus recortes: para Benveniste, o sujeito é o elemento central do enunciado, que se apropria do aparelho formal da língua e marca sua posição no discurso ao enunciar *eu* e instaurar o *tu*; para Ducrot, o sujeito também é elemento central, mas surge na figura de um locutor que aciona diferentes enunciadores em seu discurso para tratar de persuadir um interlocutor.

D'Ávila (2004) também observa um tratamento dado ao sujeito da enunciação semelhante em ambos os linguistas, pois Benveniste estuda as marcas do enunciador deixadas no enunciado e não o sujeito em si; Ducrot investiga as representações deixadas pelo locutor no enunciado e, por encorajar-se também ao conceito de polifonia, permite que se atribua à enunciação mais de um sujeito. Ainda que o foco de seus recortes não seja o sujeito, os dois linguistas tratam-no como elemento central, ainda que o entendam de formas divergentes.

A aproximação que proponho diz respeito ao plano de ação do sujeito no enunciado. Para Benveniste, a enunciação se dá em dois níveis: o *nível semiótico* e o *nível semântico*. O primeiro diz respeito à forma, às relações linguísticas que se estabelecem no plano da sintaxe (do paradigma de combinações possíveis no enunciado, por exemplo); o segundo, diz respeito ao sentido, à compreensão do enunciado pelos diferentes interlocutores do discurso. Ducrot, para analisar as relações argumentativas que se dão dentro da própria estrutura da língua, também a divide em dois planos, aos quais nomeia *componente linguístico* e *componente retórico*. Aquele é o responsável pela significação do enunciado excluído de qualquer contexto, ou seja, a significação no interior da própria sintaxe e da semântica da língua; esse é o responsável por aquilo que é necessário apreender das relações sociais, culturais etc. que existem fora do interior da própria língua - a pragmática da língua.

Assentados nessas distinções, ambos elaboram suas teorias: Ducrot, buscando enxergar e descrever no interior da própria língua (do *componente linguístico*) as relações de sentido que se produzem para persuadir e argumentar; Benveniste, procurando a partir de categorias que se estabelecem no *nível semiótico* (pessoa, tempo e espaço), analisá-las no *nível semântico* para descrever, por exemplo, o papel dos enunciadores na apropriação do aparelho formal de enunciação da língua (*eu* e *tu* instaurados no discurso histórico e localizado em determinado momento).

Ainda que não seja foco dessa aproximação, parece-me relevante destacar que, com relação ao sujeito da enunciação, ambos os linguistas consideram a terceira pessoa *ele* uma *não pessoa*. Benveniste, por conceber como sujeito as pessoas *eu* e *tu* na relação de transcendência e alternância com que operam no enunciado, afirma que a terceira pessoa *ele*, por estar fora da alocação, não é considerada como pessoa pelo viés discursivo: “existe e só se caracteriza por oposição à pessoa eu do locutor que, enunciando-a, a situa como ‘não pessoa’” (1958: 292). Ducrot, por refletir sobre o enunciado em sua função de argumentar no discurso, concebe uma terceira pessoa que existe na interlocução *eu-tu* com função de auxiliar no convencimento:

pense, além disso, que há sempre uma terceira pessoa nos diálogos, até mesmo quando, materialmente, só há duas; essa terceira pessoa é uma espécie de super ego abstrato, que os interlocutores tomam como árbitro ideal, personagem que encontramos sem cessar, e que é necessário, a todo custo, cativar.”

Ducrot (2009: 24)

Finalmente, é possível destacar que, apesar de distintas, as teorias de Benveniste e de Ducrot se assemelham ainda por tratar de verificar categorias linguísticas inscritas no contexto de uso da linguagem, focalizando o sujeito produtor de sentido na língua e suas relações com esse uso de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho busquei aproximar duas teorias enunciativas, a *teoria da enunciação* propriamente dita, de Émile Benveniste, e a *teoria da argumentação na língua*, de Oswald Ducrot. Percorri, para tanto e de forma breve, o percurso traçado pelos linguistas na construção de suas teorias e destaquei que ambas se ancoram na abordagem estruturalista de concepção de língua, segundo a qual o estudo de uma língua deve se dar por meio da análise de um recorte de estrutura e suas relações com outras estruturas dentro do sistema. Tal recorte para ambos os linguistas é o enunciado e sua realização concreta na língua, isto é, enunciado por um *eu* em uma situação inédita e situada em um tempo específico - o momento da enunciação.

Apesar de Benveniste e Ducrot determinarem o enunciado como categoria de análise, seus propósitos de estudo são diferentes: Benveniste procura dar conta de descrever as marcas deixadas pelo sujeito ao se apropriar do aparelho formal de enunciação e colocar a língua em uso por meio da expressão de sua subjetividade; Ducrot, ao tratar do sujeito, não se ocupa em

descrever suas marcas, mas verifica como o locutor aciona diferentes enunciadores em seu discurso para persuadir e convencer seu interlocutor.

Aproximei, dessa forma, os planos em que se dão as ações dos sujeitos nas diferentes teorias. Verifiquei que ambas se aproximam ao separar a língua em dois níveis de análise: Benveniste a separa no que denomina *nível semiótico* e *nível semântico*; Ducrot a separa nos planos, aos quais denomina *componente linguístico* e *componente retórico*.

Por tratar de teorias que focalizam a língua em uso, certamente a relação aqui proposta não se esgota na aproximação da classificação dos planos de análise, o que convida a produção de futuros trabalhos que analisem as diferentes formas de ação dos sujeitos nesses dois planos de descrição linguística.

Referências

BARBISAN, L. B. O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot. *Letras*. Santa Maria, v. 33, p. 23-35, 2006.

BENVENISTE, É. [1966]. A forma e o sentido na linguagem. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes: 1989, p. 220-242.

BENVENISTE, É. [1965]. A linguagem e a experiência humana. In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes: 1989, p. 68-80.

BENVENISTE, É. [1958]. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes: 1991, p.241-293.

BENVENISTE, É. [1970]. O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes: 1989, p. 81-90.

BENVENISTE, É. [1964]. Os níveis da análise linguística. In: *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes: 1991, p. 127-140.

BENVENISTE, É. [1969]. Semiologia da língua. In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes: 1989, p. 43-67.

BENVENISTE, É. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CAMPOS, C. M. O percurso de Ducrot na teoria da argumentação na língua. *Revista da ABRALIN*, v. 6, n. 2, 2007, p. 139-169.

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

D'ÁVILA, N. A enunciação em Benveniste e em Ducrot. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 39, n. 4, 2004, p. 151-162.

DUCROT, O. Argumentação linguística e argumentação retórica. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2009, p. 20-25.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DUCROT, O. *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1988.

DUCROT, O. *¿Qué es el estructuralismo? El estructuralismo en lingüística*. Buenos Aires: Editorial Losada, S. A., 1975.

GUIMARÃES, E. R. J. Aquele que diz o que não diz. Uma bibliografia de Oswald Ducrot. *Entremeios: revista de estudos do discurso*. UNIVAS, v. 11, 2015, p. 167-178.

OLIMPIO, H. O percurso teórico de Oswald Ducrot na defesa de uma argumentação linguística. *Revista (Con) Textos Linguísticos*. Vitória, v. 4, n. 4, 2010, p. 37-50.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2017.

Submetido em: 11/01/2021

Aceito: 03/02/2021

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM MAFALDA: UMA ABORDAGEM À LUZ DOS ASPECTOS DIALÓGICOS

*Taila Jesus da Silva Oliveira¹**

Lícia Maria Bahia Heine²

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar a construção de sentidos em duas tiras de Mafalda do autor argentino Joaquín Lavado (Quino). Para alcançar esse fim, este estudo se alicerça nas relações dialógicas para a compreensão textual. Diante disso, a investigação se alinha às propostas da Linguística Textual sobre compreensão, apoiadas em Koch (2015, 2018) e Marcuschi (2008); na concepção de dialogismo de Bakhtin; Volochinov (2006) e de gêneros discursivos de Bakhtin (1997). O diálogo estabelecido entre aspectos do dialogismo e a compreensão mostrou-se profícuo, pois na análise foi possível observar que os sentidos se constroem não somente tendo em vista aspectos da materialidade linguística ou presentes na bagagem cognitiva, mas também por meio dos aspectos sócio-histórico-ideológicos e, conseqüentemente, das relações dialógicas, que mobilizam vozes sociais diversas e possibilitam uma análise dos embates ideológicos construídos nos enunciados proferidos por Mafalda e sua turma.

PALAVRAS-CHAVE: Tiras; Construção de sentidos; Linguística Textual; Dialogismo; Mafalda.

ABSTRACT:

The purpose of this article is to analyze the construction of meanings in two Mafalda's comic strips by the Argentine author Joaquín Lavado (Quino). To achieve this goal, this study is based on dialogical relationships for textual understanding. Therefore, the investigation aligns with the proposals of Textual Linguistics about comprehension, supported by Koch (2015, 2018) and Marcuschi (2008); in Bakhtin's conception of dialogism; Volochinov (2006) and Bakhtin's (1997) discursive genres. The dialogue established between aspects of dialogism and understanding proved to be productive, since, in the analysis, it was possible to observe that the meanings are constructed not only in a view of aspects of linguistic materiality or present in the cognitive baggage, but also through the social-historical-ideological aspects and, consequently, of dialogical relations, which mobilize diverse social voices and enable an analysis of the ideological clash built through the utterances uttered by Mafalda and her group.

KEYWORDS: Strips; Construction of meanings; Textual Linguistics; Dialogism; Mafalda.

¹ Mestranda (Programa de Pós Graduação em Língua e Cultura, UFBA)/ E-mail: tai.jds@hotmail.com;

² Professora Titular (Departamento de Letras Vernáculas, UFBA).

Introdução

Este trabalho está ancorado em um campo interdisciplinar por estabelecer relações entre a Linguística Textual (doravante, LT) e aspectos da concepção de linguagem para o Círculo de Bakhtin³, visto sob a ótica do dialogismo. O objetivo é refletir sobre como aspectos da perspectiva dialógica contribuem para fundamentar a construção de sentidos nas tiras selecionadas, ou seja, investigar como as relações dialógicas podem ser tomadas como pressupostos para a compreensão/construção de sentidos.

Para isso, analisaremos duas tiras da conhecida Mafalda, que deixaram de ser produzidas na Argentina, em 1973, mas continuam possibilitando reflexões ancoradas nos diversos setores da sociedade por meio das críticas que se constroem nesses enunciados. Postula-se, com isso, que as reflexões “mafaldianas” são atemporais. Em uma entrevista à Télam (Agência Nacional de Notícias Argentinas), em 2014, Quino afirmou que Mafalda continua vigente, pois “la humanidad sigue cometiendo los mismos errores⁴”.

Inicialmente, faremos uma breve explanação sobre a Linguística Textual a fim de apresentar a noção de texto que defendemos e que nos permite um estudo da construção de sentidos não apenas pautado no contexto imediato, mas no contexto mediato, que abarca aspectos sócio-histórico-ideológicos em suas análises. Nessa seção sobre a LT, serão focalizadas quatro concepções basilares para este estudo: a noção de texto, contexto, coerência e sujeito.

Em um segundo momento, a investigação trará à baila as relações dialógicas para compreender as críticas alicerçadas nos enunciados presentes nas tiras. Para isso, essas relações, tomadas pelo Círculo de Bakhtin e presentes em propostas como o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), serão abarcadas através da mobilização de diferentes vozes sociais para a construção de sentidos.

1. Breves considerações sobre a Linguística Textual

³ O círculo de Bakhtin foi um grupo composto por intelectuais dos mais diversos campos de atuação. Denominamos com letra maiúscula o Círculo de intelectuais composto por Bakhtin, Medvedev e Volochinov.

⁴ “A humanidade segue cometendo os mesmos erros” (Tradução de responsabilidade das autoras do artigo).

A Linguística Textual pode ser considerada uma ciência relativamente jovem, mas com uma agenda de investigação extensa no que se refere ao texto e às suas relações. Inicialmente, destaca-se esse objeto de estudo que surge como uma proposta em contestação aos limites dados pela Linguística formal, representada por uma plêiade de estudiosos formalistas, em que se destacam os estudos de Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky.

Estima-se que a LT surgiu na década de 60 do século XX, na Alemanha, momento em que as teorias formalistas deixavam de responder a uma série de questionamentos dos jovens linguistas textuais. Dentre as questões, segundo Heine et al. (2014), os linguistas questionavam: por qual motivo os formalistas se debruçaram às estruturas linguísticas limitadas unicamente à frase? Por que o sentido provém da imanência do sistema linguístico? Por que eleger como objeto de estudo a *langue*? Além de outros questionamentos que perpassavam os ideais formais.

Embora a LT tenha se fundamentado com uma preocupação em romper com as delimitações dos seus predecessores formalistas, observa-se que nos primeiros momentos mantém relações intrínsecas a eles, sendo as relações transfrásticas o seu escopo de estudo. Parafraseando Koch (2018: 20), nas primeiras fases, denominadas de fase transfrástica e das gramáticas de texto, não é de se admirar que existiam pesquisas que se centravam, prioritariamente, nos estudos da coesão textual, a qual, segundo os estudiosos, englobava também a coerência textual. Nesse sentido, para Petöfi (1976 apud FÁVERO; KOCH, 2008), a coerência foi conceituada como uma mera propriedade do texto, cujo sentido provinha exclusivamente do cotexto⁵ linguístico.

Na fase pragmática da LT tem-se uma mudança no pensamento, pois o texto passa a ser visto como um processo em construção, não mais como um objeto estático no qual se analisam as relações presentes na sua estrutura. Para Haberland e Mey (1977), a pragmática analisa o uso concreto da linguagem com vistas na prática linguística, o estudo do uso linguístico. Essa fase analisa o texto em seu ato efetivo de comunicação, pois considera o sujeito imerso às práticas sociais. Para Heine et al. (2014), esse momento configura uma nova forma de fazer a Linguística

⁵ Expressão cunhada nas primeiras fases da Linguística Textual, referindo-se à unidade textual como situada no âmbito da imanência do sistema linguístico, isto é, o texto compreendido como código verbal exclusivamente.

Textual (LT), sendo, pois, não mais restrita ao contexto *scriptu sensu*, o mesmo visto nas fases anteriores, mas ao contexto relacionado às situações concretas de comunicação. Entretanto, a fase apresenta lacunas em pontos basilares, como a noção de sujeito, visto como a origem do seu dizer, dotado de uma intencionalidade capaz de agir sobre o outro e modificar o seu pensamento. Além disso, o contexto privilegiado é o imediato, em que se considera o “aqui e agora”. Sendo assim, despreza-se o entorno sócio-histórico. O conceito de coerência, por sua vez, passa por uma reformulação, concebe-se, nesse momento, os fatores de ordem pragmática e contextual. Segundo Koch (2018), é o conceito de coerência cunhado por Charolles (1983), que se fundamenta nesse momento. O autor passa a compreender essa noção como “ princípio de interpretabilidade”, o que leva a postular que a coerência não está mais presa à materialidade linguística, mas se fundamenta por meio da interação.

A denominada fase sociocognitiva-interacionista representa uma modificação no fazer científico, pois conceitos até então estabilizados pelas fases antecessoras são repensados à luz das ciências cognitivas. Segundo Koch (2018), foi a partir da década de 80 que os estudos da Linguística Textual passaram a se configurar sob uma nova orientação – a que considera a cognição em seu alicerce teórico. Dessa forma, o estudo sociocognitivo traz à baila as operações de produção cognitiva que são acionadas no momento da interação. Esse momento propõe a concepção de texto como entidade procedural “ [...] isto é, estratégias de uso dos vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória” (VAN DIJK; KINTSCH, 1983 apud KOCH, 2003: 45). Ainda segundo os autores, o processamento de um texto se efetiva a partir de estratégias processuais, o que compreende o acionamento, em diversos níveis, dos conhecimentos alicerçados na mente dos interactantes. Esse momento da LT, segundo Koch (2018: 43), passa a conceber o entorno sócio-histórico-cultural, que está representado na bagagem cognitiva dos indivíduos. Nessa concepção, o texto passa a ser visto como o próprio lugar de interação, por meio do qual os sujeitos se constroem e são construídos. O conceito de coerência também é reformulado; passa-se a concebê-la, nas palavras de Koch (2018), como construída por meio dos processos cognitivos, aqueles operantes na mente dos usuários, “[...] razão pela qual a ausência de elementos coesivos não é, necessariamente, um obstáculo para essa construção” (KOCH, 2018: 55). As

contribuições cunhadas na fase sociocognitivista-interacionista deixam marcas perenes nos estudos. Entretanto, o fazer científico continua a dar passos que impelem a revisitação dos seus objetos de estudo.

Heine (2018: 16) afirma que as contribuições bakhtinianas para as ciências do texto e do discurso vêm desde as postulações, em 1994, de Barros (2007). Nesse sentido, o momento denominado por Heine (2008, 2010, 2012, 2014, 2017, 2018) de Fase bakhtiniana da Linguística Textual se finca considerando não apenas aspectos de ordem procedural, tal como a perspectiva sociocognitivista-interacionista, mas abarcando, sobretudo, os aspectos históricos e ideológicos, que não foram tão aprofundados na fase antecessora, especialmente quando se traz esses aspectos inerentes às noções de texto, contexto e coerência. Os avanços postulados pela autora não invalidam o caráter da Fase sociocognitivista, mas, segundo Heine (2017), abrem espaço para novas reflexões no que tange à concepção de texto que, tradicionalmente, parece deixar à margem aspectos imbricados à sua construção, tais como a camada histórico-ideológica e os signos não verbais, historicamente pouco estudados ou subutilizados no âmbito dos estudos linguísticos. Propõe-se uma nova concepção de texto pautada em alguns dos princípios bakhtinianos:

Evento dialógico, semiótico, falado, escrito, abarcando, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc). Assim compreendido, o texto pode constituir-se da linguagem verbal, ou da linguagem verbo-visual, ou ainda da linguagem não verbal, bem como de aspectos histórico-ideológicos, caracterizados pelo processamento de sentidos inferenciais.

(HEINE, 2018, p. 18-19).

Diante da concepção de texto postulada, faz-se importante ressaltar alguns pontos essenciais. O primeiro deles está relacionado ao fato de, nessa conceituação defendida para o texto, não existir espaço para concebê-lo exclusivamente como código linguístico. O texto não pode ser compreendido apenas no que tange à materialidade linguística. Um argumento para essa consideração se apoia no pensamento do Círculo bakhtiniano “[...] a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar” (BAKHTIN, 2006:

126). Outra questão de relevância está concernente aos aspectos histórico-ideológicos que, na tradição, foram desconsiderados pelos estudos da LT.

Heine (2016) postula que o foco exclusivo à linguagem verbal leva, por exemplo, à exclusão dos signos não verbais. Dessa forma, a autora propõe que os elementos não verbais podem atuar ao lado dos signos verbais como âncoras textuais, anáforas e até como dêiticos. Assim, a concepção de coerência também é reformulada, não sendo vista, pois, centrada apenas na bagagem procedural, mas também no posicionamento ideológico dos sujeitos:

Um processo cooperativo, dialógico, que envolve inferência e refração da realidade, tendo em vista conhecimentos enciclopédicos, linguísticos, culturais, partilhados de sujeitos ativos, responsivos, que calculam os sentidos carregados de ideologias, uma vez que estão sempre inseridos em alguma atividade humana.

(NEIVA, 2015: 46).

Dessa forma, a construção de sentidos não existe aprioristicamente, mas é coroada no seio social. Sob esse olhar, os sentidos não acontecem de modo isolado, por meio de ideias soltas, palavras livres, mas se consagram em forma de gêneros discursivos.

1.1. Concepções sobre os gêneros discursivos

“O estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”. É com esta afirmação que Marcuschi intitula uma das seções do livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008). Como pondera o pesquisador nessa assertiva, o estudo dos gêneros ganhou o cenário das investigações em áreas que, assim como a Linguística Textual, se mostram interessadas em compreender as produções humanas, o que torna o estudo “[...] *um empreendimento cada vez mais multidisciplinar*” (MARCUSCHI, 2008: 148).

Embora o termo “gêneros discursivos” tenha sido proposto por Bakhtin, consoante Marcuschi (2008: 147), a expressão possui as suas raízes fincadas na tradição greco-latina, ligada especialmente pelas noções de gêneros literários. Nesse sentido, é com as propostas aristotélicas que o estudo dos gêneros se inicia, sendo subdividido em categorias que têm por base a representação da vida

humana. O gênero lírico expressa os sentimentos e emoções; o gênero épico apresenta a temática de figuras mitológicas e lendárias; o gênero dramático, por sua vez, apresenta os conflitos da vida. Distante dessa visão, a proposta bakhtiniana fundamenta-se em uma perspectiva mais discursiva. Os gêneros podem ser considerados múltiplos e infinitos; tal como as relações humanas, eles estão sempre se transmutando, isso porque a sociedade está em constante transformação. O filósofo russo reflete ainda sobre a pluralidade dos gêneros do discurso, ao afirmar que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

(BAKHTIN 1997: 280)

Sendo assim, os gêneros podem ser caracterizados por três aspectos, a saber: conteúdo temático, estilo e construção composicional. No que se refere ao conteúdo temático, tem-se o assunto do gênero, as temáticas centrais debatidas naquele âmbito; o estilo, por sua vez, irá refletir sobre a forma como o gênero se apresenta; já a construção composicional é caracterizada pela forma que o gênero assume, em geral, sendo mais estável. Dessa forma, todos esses elementos estão mutuamente relacionados, não sendo vistos como realidades estanques.

O debate sobre os gêneros discursivos ganha ainda mais destaque nas proposições bakhtinianas, ao refletir que qualquer interação só efetiva por meio dos gêneros, sem eles a comunicação não poderia ser realizada, pois, através dos textos que compõe um determinado gênero, estabilizam-se temáticas de determinados grupos sociais e esferas discursivas. Além disso, os gêneros discursivos nascem no domínio social e se estabilizam para que a comunicação se efetive. Diante disso, postula-se que: *“Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”* (BAKHTIN, 1997: 302).

Dada a complexidade e importância da temática, Bakhtin (1997) diferencia os gêneros primários (constituídos pela situação comunicativa espontânea) dos gêneros secundários (constituídos pela esfera de comunicação mais complexa).

Para o autor, há uma grande relevância social em diferenciá-los devido às relações que eles refletem e refratam na sociedade. Grillo dialoga sobre isso ao afirmar que:

A importância da relação entre os gêneros primários e os gêneros secundários, enfatizada por Bakhtin no texto dos anos 50, deve-se, pois, ao fato de que um dos projetos do Círculo foi o de reler a teoria da superestrutura marxista, no que diz respeito à mobilidade das ideologias constituídas, operadas pela influência da ideologia do cotidiano ou psicologia social. Bakhtin/Volochinov propõe que as esferas ideológicas (arte, ciência, religião etc.) se formam a partir da ideologia do cotidiano, que, por sua vez, é influenciada pelas ideologias em sentido estrito.

(GRILLO, 2008: 63)

No que tange à composição dos gêneros discursivos, o pensador russo os define como *“tipos relativamente estáveis de enunciados”* (BAKHTIN, 1997: 279). Essa relativa “estabilidade”, segundo Heine et al. (2014: 53), deve-se ao caráter maleável e dinâmico que eles assumem, sendo que podem sofrer mutações relativas a depender do grupo social em que estão inseridos. A exemplo, pode-se refletir sobre o gênero e-mail cujas bases estão alicerçadas na composição e estilo da carta, sendo diferenciado dela, sobretudo, devido ao seu aparato tecnológico.

Bakhtin pondera que os secundários incorporam em sua elaboração os gêneros primários, evidenciando a face interacional que essas produções humanas possuem:

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. — aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.

(BAKHTIN, 1997: 281)

As tiras, nesse viés, podem ser concebidas como gêneros secundários, pois incorporam em seu bojo aspectos da vida cultural, questões históricas, sociais e ideológicas, vistos como uma produção artística que se constitui da linguagem verbal e não verbal. Assim, a partir das reflexões aqui ponderadas, denota-se a relevância do estudo dos gêneros discursivos, pois toda a interação humana é estabelecida por meio deles. As tiras são artefatos da produção cultural de uma sociedade; elas não apenas refletem dados e aspectos sociais, mas refratam de modo a recriar realidades.

2. Aspectos do dialogismo e compreensão textual

Pautadas na visão bakhtiniana da LT, as relações dialógicas encontram-se como base da compreensão textual. Sendo assim, para a construção de sentidos se pressupõe uma base interacional da linguagem. No que tange às relações dialógicas, tal como propõe o Círculo de Bakhtin, observa-se a linguagem como atividade constitutivamente interativa, em que se concebem as relações de alteridade, nas quais se considera o outro para a construção do eu. De forma análoga, a concepção de língua como local de interação corresponde, segundo Koch (2004: 15-16), à posição ativa dos sujeitos na qual se sublinha uma perspectiva interacional, em que a identidade do sujeito se constitui nessa relação dinâmica com a alteridade.

Sendo assim, pode-se afirmar que, embora exista uma relação de mútua troca no que tange à interação, o dialogismo opera mesmo na ausência física do outro. Isso ocorre, pois os enunciados sempre se constroem em resposta a outros enunciados já dispostos no cenário comunicativo. O diálogo face a face não é condição para o princípio dialógico. Para Bakhtin (1959/1960, p.124 apud FARACO, 2009: 61), que argumenta sobre a questão, “[...] as relações dialógicas, no entanto, não coincidem de modo algum, é claro, com relações entre réplicas do diálogo concreto – elas são muito mais amplas, mais variadas e mais complexas.”

Diante disso, Marcuschi (2008: 77) pontua que a visão sociointerativa tem em seu bojo, no processo interlocutivo, a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. O linguista afirma que esses dois processos vão exigir dos escritores/ falantes uma projeção do auditório para quem enuncia. É importante também considerar o posicionamento de Faraco (2009), para quem as relações dialógicas se caracterizam, pelas relações discursivas, pois, para o círculo bakhtiniano, um enunciado está sempre disposto em resposta a outros.

Pode-se compreender essa assertiva quando, por exemplo, o sujeito age de forma a completar, refutar, confirmar ou rejeitar um posicionamento. Nas palavras de Heine et al. (2014, p.56), o sujeito visto sob prisma do dialogismo é constituído por meio de vozes diversas, o que revela a sua identidade social. Contudo, no que se refere à intencionalidade, observa-se que, além da base social, há fios intencionais, assinalando a sua nuance individual. Tal traço individual não deve ser

visto como oposição ao social; entretanto, como assinala Faraco, “[...] cada ser humano ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que cada um responde às condições objetivas de modo diferente de qualquer outro ” (FARACO, 2009: 86).

Com isso, observa-se que o sujeito sob o prisma bakhtiniano não é proposto nos moldes do sujeito pragmático dos atos de fala, pois conforme afirma Marcuschi:

“[...] 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)

Pode-se compreender, indubitavelmente, o sujeito como clivado em relação à linguagem e à história. Faraco (2009: 86-87) pondera que esse sujeito se relaciona à questão “[...] do singular, do único, do irrepetível, que tem como base uma extensa reflexão sobre a existência concreta do ser humano. ” Desse modo, a enunciação é sempre uma ponte lançada ao outro. Nas palavras de Bakhtin (2006), há sempre um auditório social a quem se reportar, pois a dimensão interativa é inerente à linguagem: *“Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte [...]”* (BAKHTIN, 2006: 115)

A partir do alicerce bakhtiniano, postula-se que os sentidos ocorrem através de uma multiplicidade de vozes “ [...] a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como a réplica está para o diálogo ” (BAKHTIN, 2006: 135). Para o círculo bakhtiniano, a compreensão está carregada da dialogicidade; dessa forma, orienta-se a partir da inter-relação com o outro.

Para Marcuschi (2008, p.237), a compreensão se divide em dois modelos teóricos, a saber: a) compreender é decodificar e b) compreender é inferir. No que tange ao primeiro modelo, recupera-se uma noção de texto como produto homogêneo e pronto, em que se estabelece a figura de um interlocutor passivo frente ao texto, sendo capaz apenas de decifrar, por meio da materialidade, os sentidos contidos nele. Metaforiza-se, com isso, a figura de um arqueólogo frente a

um artefato, munido de uma lupa buscando decifrar o objeto e extrair da materialidade as significações que ele pode apresentar. Diante disso, as palavras de Voloshinov (apud FARACO, 2009: 74) coadunam para refletir sobre a questão: “ [...] o processo de compreensão não podia ser entendido como passivo, como mera decodificação de uma mensagem. A compreensão é um processo ativo [...]”.

No que tange ao segundo modelo, é retomada uma noção de língua por meio de uma visão sociointeracional, sendo, pois, os sentidos construídos por meio da interação.

Pode-se compreender, a partir das assertivas do Círculo, a multiplicidade de sentidos no tocante ao enunciado, em que em si mesmo é neutro, mas em contato com o social se reveste de significações. Para Bakhtin (1977 apud HEINE et al., 2014: 51), as palavras são tecidas a partir de uma multiplicidade de fios ideológicos que emergem dos diversos campos da atividade humana. Dessa forma, na instância dialógica, são carregados de valores sociais.

Reflete-se, desse modo, sobre a noção de ideologia difundida por Bakhtin. Faraco (2009) define-a como uma palavra “maldita”, devido às inúmeras significações que ela pode veicular. Portanto, todo enunciado, para o Círculo, é sempre prenhe de valores; não há enunciado neutro, segundo essa concepção, pois até as posições ditas “neutras” já se encontram carregadas de valores axiológicos.

A partir da referida base bakhtiniana, pode-se conceber a coerência como atividade de compreensão e construção de sentidos. A coerência, conforme postula Marcuschi (2008), é uma construção de sentidos que se manifesta entre os enunciados. Ampliando essa visão, tem-se que a coerência se alicerça sob um olhar que transcende os limites da materialidade linguística, ou seja, as relações de sentidos não podem ser vistas presas ao código verbal. O autor ainda argumenta que “ [...] a coerência não é uma propriedade empírica do texto em si (não se pode apontar para a coerência, mas ela é um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto [...])” (MARCUSCHI, 2008: 122).

De acordo com Bakhtin (1997: 16 apud HEINE et al., 2014: 49), “ a enunciação não existe fora de um contexto social [...]”, o que impele considerar a construção de sentidos alicerçada em uma base social e, eminentemente ideológica, marcada por uma teia de sentido; observa-se, assim, que não se pode conceber a coerência dissociada de tal fundamentação.

Posto isso, Marcuschi (2008) ainda defende que a coerência não depende da mobilização de um sujeito individual. Esse pensamento remete à perspectiva de Bakhtin e seu Círculo interpretados por Heine et al. (2014, p. 56), ao afirmarem que o sujeito dialógico se constitui a partir de uma multiplicidade de vozes que o alicerça como histórico e ideológico, pois, conforme pontua Faraco (2009: 66), “as relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor [...]”

Diante dessa perspectiva, em um enunciado como o discurso do Presidente Jair Messias Bolsonaro à 75ª Assembleia Geral⁶ das Nações Unidas (ONU), em que o político enuncia: “Como aconteceu em grande parte do mundo, parcela da imprensa brasileira também politizou o vírus, disseminando o pânico entre a população sob o lema ‘**fique em casa**’ e a ‘**economia a gente vê depois**’” [...]. Pontua-se, em primeira instância, o contexto sócio-histórico sob o qual este enunciado emerge, a Pandemia da COVID -19, período histórico marcado por uma crise na saúde pública, o que provocou diversas mortes e gerou grande instabilidade econômica no ano de 2020. Além disso, observa-se que a construção de sentidos perpassa à materialidade linguística, mas não fica presente somente a ela. Houve uma grande campanha, para que a transmissão do vírus fosse mitigada. Essa proposta foi veiculada nas redes sociais e grandes mídias; o objetivo residia em evitar o contágio e aglomeração de pessoas, a fim de que o vírus não fosse transmitido. Para isso, um dos lemas da campanha foi “fique em casa”. Desse modo, o presidente Jair Bolsonaro, sob a análise do sujeito nos moldes bakhtinianos, isto é, de “carne e osso”, dotado de responsabilidade em suas ações, profere esse enunciado ao discurso, mas não o enuncia com as mesmas intenções das divulgações feitas inicialmente. Para Bakhtin, o enunciado é um ato singular, único e irrepetível, em que se encontra o germe da resposta, pois em uma enunciação sempre está disposta uma relação intrínseca com o social, como em um constante diálogo. Nesses termos, é possível refletir que:

No processo contínuo de produção de sentidos, cada diálogo recria sentidos criados por outros diálogos, assim como antecipa diálogos ainda inexistentes, inserindo-os em redes de interlocução mediante recursos expressivos que a resignificação instaura.

(SOBRAL; GIACOMELLI, 2018: 321).

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=821wal-DuEA>. Acesso em: 26 out. 2020

A enunciação do político estava carregada ideologicamente deixando transparecer traços de ironia ao retomar o enunciado “fique em casa”. Considerando essa base bakhtiniana, há uma “resposta” por meio do pronunciamento do Presidente, visto que os enunciados são respostas, confirmações, recusas e contestações a outros enunciados. Pode-se compreender, desse modo, que o enunciado nunca é apenas um reflexo de uma realidade, mas a refrata, ou seja, a recria por meio da multiplicidade de valores que a atividade humana está imbricada. Fica explícita tal assertiva por meio da fala do presidente ao discursar, recriando valores, sentidos que se performam na cena discursiva. Faraco (2009: 50-51, grifo nosso) assevera de tal modo que “[...] refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos [...]”.

3. Proposta de análise

A proposta de análise que se segue busca relacionar, por meio de uma abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, aspectos dialógicos inerentes à linguagem para a construção de sentidos. As críticas expressas nos discursos de Mafalda e sua turma se desvelam por meio de vozes sociais que emergem através da enunciação, a qual não se restringe às críticas construídas por meio do código verbal, mas também através dos gestos, expressões faciais, meneios de cabeça, etc.

Para que a compreensão seja coroadada, mobiliza-se uma série de conhecimentos que estão, por um lado, relacionados à cognição e, por outro, ligados ao contexto sócio-histórico-ideológico. Desse modo, faz-se mister compreender o contexto de produção dos textos.

As tiras de Mafalda foram difundidas de 1964 a 1973, sendo a primeira publicação na revista Primeira Plana, em um período em que a Argentina e outros países da América Latina foram acometidos por sucessivos golpes militares e conseqüente instauração de uma ditadura militar. Mafalda é uma menina de seis anos, mas que se consagra como um adulto politizado através de críticas que conseguem ser replicadas a muitas realidades sociais e países distintos, o que a torna popular e atemporal. Tais reflexões sobre a personagem podem ser analisadas em tiras como a do exemplo que se segue:

Figura 1: Brincando de Governo



Fonte: Quino. Toda Mafalda, 2013, p.207

A partir do exemplo (1), podem-se fazer previsões a fim de buscar a construção de sentidos por meio do enunciado. Inicialmente, destaca-se o questionamento da mãe de Mafalda ao indagar sobre o tipo de brincadeira das crianças. Em seguida, o coro responde de forma uníssona e com entusiasmo sobre o tipo de brincadeira : “Governo”, sem dúvidas sobre o que estão fazendo. No segundo quadrinho, a mãe de Mafalda faz uma orientação comum dos pais ao se reportarem aos filhos, orientando-os para não fazer bagunça; ressalta-se o dedo da mãe de Mafalda apontando para a filha como um gesto autoritário, ordenando que a filha e os amigos obedeçam à sua ordem. Diante disso, não é possível tomar essa ação como um gesto simples, desvinculado de questões históricas e sociais da construção deste texto. Toma-se, com isso, o contexto mediato que abarca os aspectos históricos, sociais e ideológicos, evocado por um período histórico marcado pelo autoritarismo governamental. Em outras tiras, Quino traz à baila a representação do dedo indicador como um importante “membro” atuante nas relações sociais. O cartunista destaca a relação entre patrão x empregado, pais x filhos e professor x aluno. Sendo assim, o dedo indicador também evoca a dialogicidade presente nos enunciados, pois essa ação oferece margem para questionamentos e réplicas advindos do período histórico de vinculação das tiras (o golpe militar argentino – 1966 – 1973). O gesto da mãe ao apontar está prenhe

ideologicamente, pois ecoa a figura do Estado autoritário, o ato de impor, repreender e, sobretudo, controlar a população. A ordem imposta por Raquel (mãe de Mafalda) está carregada ideologicamente, pois dialoga com o período histórico em que eles estão vivendo, de controle, de docilização da conduta dos indivíduos.

Além disso, é possível observar a expressão de Mafalda para o dedo da mãe, como se questionasse aquela postura imperativa. Desse modo, os sentidos construídos a partir da leitura dessa tira pressupõem a atitude de sujeitos dialógicos inseridos em atividades comunicativas e políticas na sociedade. Quando Mafalda responde à mãe dizendo que eles não farão “ABSOLUTAMENTE NADA”, há uma resposta relacionada a uma crítica comumente atribuída ao governo, a qual é difundida sobre a inoperância dos governantes em gerir a sociedade. A atitude é retomada, pois é postulada a figura de um sujeito responsivo, que calcula os sentidos e se posiciona para construir a sua fala, assim como demonstrado em Mafalda, Felipe e Manolito. É um conhecimento partilhado que os governos negligenciam a atuação relacionada aos diversos campos da sociedade, tais como: saúde, educação, segurança, transporte, alimentação, moradia, dentre outros, algo que não é realidade apenas da Argentina, mas de países da América Latina em geral.

Explicita-se o destaque em negrito e letras maiores dadas à fala de Mafalda, o que demonstra uma postura crítica desse sujeito frente à indagação de sua mãe, evidenciado em todos os elementos composicionais da tira a elaboração de uma crítica sobre a postura governamental. Há um consenso de que o governo não atua para administrar de forma eficiente os campos da sociedade citados acima, ou seja, demonstra uma ação negligente com o social. Isso é retomado a partir do que se observa socialmente na falta de incentivo à educação, na precariedade da saúde, na inoperância na segurança, dentre outras experiências sociais sobre a atuação governamental. É justamente essa postura retomada por Mafalda e seus amigos na brincadeira de governo, pois há a ação corpórea jogada sobre a mesa denotando uma falta de interesse em agir; tal ação reflete e refrata o que se propõe do governo, está refletindo o que se concebe sobre essa instituição de poder, mas também está recriando à sua própria maneira uma crítica social. Felipe e Manolito aparentam até dormir, demonstrando total desleixo com a brincadeira, tal como o

governo é constantemente categorizado pela sociedade. Nessa atitude, coadunam reflexões que sugerem a insuficiência do Governo.

Por fim, observa-se a mãe de Mafalda em silêncio para o que ocorre, ela é representada sem a boca, ao final. O silêncio também é uma forma de enunciar, pois demarca o posicionamento ideológico do sujeito. Tal construção demonstra o silêncio da sociedade frente às ações do governo, uma postura de indivíduos que não se manifestam e não enfrentam, pois foram silenciados. O silenciamento é compreendido dialogicamente também. Embora essa ação seja tomada como única e irrepetível na tira, está marcada pelo discurso de outrem, porque há a crítica velada de que em períodos como a Ditadura, os indivíduos tinham que se calar diante dos horrores à sociedade; agir de forma responsiva seria se rebelar, algo inaceitável. Com isso, a postura de Raquel é a de não confrontar, mas a de ocultar um embate sobre o seu posicionamento sobre a atuação do governo.

Assim, tais predições refutam qualquer concepção monológica sobre a linguagem, pois, tal como propõe Bakhtin (1977 : 16), “a enunciação não existe fora de um contexto social.” Por sua vez, Bakhtin, em *Estética da Criação verbal* (p. 334), afirma que “ O ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido (na qualidade de ato humano distinto da ação física) fora do contexto dialógico de seu tempo (em que figura como réplica, posição de sentido, sistema de motivação).” (BAKHTIN, 1997 : 334).

Pode-se compreender, a partir das assertivas do Círculo, a multiplicidade de sentidos no tocante ao enunciado, em que em si mesmo é neutro, mas em contato com o social se reveste de significações. Para Bakhtin (1977), as palavras são tecidas a partir de uma multiplicidade de fios ideológicos que emergem dos diversos campos da atividade humana, dessa forma, na instância dialógica, são carregados de valores sociais. Ainda segundo o autor, a compreensão pode ser vista sob a seguinte ponto de vista:

[...] é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva.

(BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006 : 135)



É possível, desse modo, ainda refletir sobre tais proposições no exemplo da tira abaixo, em que seguem embates semelhantes:

Figura 2: Divisões

Fonte: Quino. Toda Mafalda, 2013, p.6

Na tira da figura 2, pode-se destacar a figura de Mafalda e sua colega, em primeiro plano, conversando sobre a aula do dia anterior. Destaca-se o quadro, ao fundo, fazendo referência à aula cujo conteúdo versava sobre as divisões matemáticas, temática comum de uma escola tradicional. Salienta-se o termo “divisões”, que é recuperado pela colega de Mafalda, anaforicamente por uma elipse “ [...] as que a professora passou ontem [...]” (no primeiro quadrinho). Além disso, há diferentes sentidos para a expressão “divisões”, pois no último quadrinho, o termo é recriado ocorrendo o “desfecho inesperado”.

O gênero tiras recorre ao humor para realizar críticas a aspectos vividos em sociedade. Nas postulações de Bakhtin; Volochinov (2006), as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos, o que evidencia os múltiplos sentidos recriados na instância dialógica.

Tem-se, assim, que a expressão “divisões” não é vista apenas no seu sentido *strictu*, ou seja, aquele ligado às atividades matemáticas. Para Bakhtin (2006: 16) “Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais [...]”. Para o filósofo, a ideia expõe a ausência de neutralidade dos enunciados, pois os signos estão sempre preñes de valores axiológicos. Sendo assim, o signo “divisões” se impregna de fios ideológicos por meio da interação que se estabelece; é na interação, por meio de uma mobilização social, que os sentidos são construídos.

Na tira, a professora está alerta ao que Mafalda conversa com a colega e acaba por repreendê-la com certo autoritarismo, evidenciando outras vozes que são evocadas nessa atitude, dentre elas, a voz de uma escola tradicional e retrógrada da década de 60, controlada pela figura de um governo autoritário e golpista. Recorre-se, então, aos “já ditos” sobre governos militares com posturas de repressão e alienação. Além disso, esse “já dito” está imbricado a um conhecimento partilhado, acessado por meio da bagagem cognitiva, que contribui para a compreensão da crítica realizada por Mafalda. A escola tradicional, geralmente, é alvo de críticas por parte da população. Geralmente, quem vivenciou o período escolar entre as décadas de 60 e 70 tem alguma lembrança de castigos, humilhações e repressão que sofria no contexto escolar. A professora era a “mãe”; por isso, poderia aplicar castigos, repreender e até usar de violência, se necessário. A palmatória reflete bem essas memórias.

Sendo assim, o contexto de criação das tiras remonta um momento do golpe militar argentino (1966-1973), período que coincide com uma época de opressão em países latino-americanos. Tal postura fica expressa pelas palavras da professora “não devia, Mafalda; devia pedir para eu explicar”. Um discurso significativo que reforça não só o autoritarismo da figura do professor e do período em que se encontra a veiculação desta tira, mas também um ensino em que o aluno não pode propor, pois o professor é o detentor de todo o conhecimento, não há espaço para as indagações dos estudantes.

Ainda na perspectiva dos gestos, nos quadrinhos subsequentes (dois e três), Mafalda olha para a professora com desprezo, medindo-a com a cabeça, como se ela não fosse capaz de debater sobre o assunto; então, justifica no último quadrinho a que tipo de divisões ela se referia. Por fim, Mafalda evidencia que o tema sugerido por ela não é um assunto que a escola teria a capacidade de discutir, pois no currículo escolar não há espaço para debates sobre temas políticos. Sob esse olhar, a expressão facial da professora demonstra a incapacidade de debater temáticas como essas que evocam reflexão sobre a sociedade e os problemas relacionados a ela. Assim, a construção de sentidos se dá tendo em vista não apenas os elementos situados na materialidade linguística, como evidenciado por meio das escolhas lexicais realizadas, mas se amplia para os signos não verbais, as significações que, no evento dialógico, revestem-se de múltiplas significações.

Com isso, fazemos uma análise desses elementos evocando um olhar para o semiótico. Preferimos aqui adotar um entendimento de gesto como aquele proposto por Cadoz (1994, apud MCCLEARY; VIOTTI, 2017: 173), que considera o gesto um dos canais de comunicação, ao lado da voz, da audição e da visão, cada um caracterizado por diferentes especificidades. Além disso, tais gestos, como o dedo e as expressões faciais, demarcam posturas ideológicas dos sujeitos, o que contribui para a compreensão desse texto, observando que a crítica realizada por Mafalda perpassa a materialidade, mas não fica estagnada nela. Diante disso, não há espaço para conceber o texto como *cotexto*, mas como evento *dialógico*, pois os sentidos são elaborados por meio da interação entre sujeitos responsivos e através dos fatores contextuais, os quais envolvem a relação entre os sujeitos inseridos na enunciação.

4. Considerações finais

Assim, as reflexões propostas não tiveram como intenção esgotar o assunto debatido, mas buscaram realizar breves reflexões de uma temática muito ampla relacionada à perspectiva dialógica-textual. Sob esta ótica, refletiu-se que a construção de sentidos não se atém, portanto, aos elementos linguísticos enquanto materialidade, mas se volta, também, aos fatores semióticos, aos aspectos sócio-históricos-ideológicos que envolvem as diversas linguagens do seio social. Desse modo, justifica-se as análises propostas, em que se tomou os enunciados, a partir da atuação de sujeitos responsivos, ou seja, ativos no ato dialógico que é a linguagem. Tal como proposto por Brait (2005), busca-se compreender que a linguagem não é falada no vazio, mas em situações concretas em momentos históricos e sociais. A partir da análise das tiras de Mafalda, tais perspectivas podem ser alicerçadas nesse estudo, em que não se postulou uma análise monológica para os textos, mas uma investigação em que as relações dialógicas, por meio das vozes sociais e históricas evocadas se fazem presentes.

Por fim, o estudo buscou descortinar algumas concepções sob os objetos de estudo da LT, tais como a noção de texto e coerência textual. Tomando as contribuições bakhtinianas, pôde-se apontar para os avanços em olhar para a linguagem não verbal e contexto mediato como constitutivos ao texto, sendo, pois,

evocados na construção de sentidos. Com isso, esses passos possibilitam um rompimento de concepções textuais imanentistas, conseqüentemente, contribuindo modestamente para reflexões sobre o ensino de gêneros multimodais como as tiras.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. São Paulo: UNICAMP, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FÁVERO, L. L; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. *Alfa*, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 63, 2008. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1467/1172> >.
- HEINE, Lícia Maria Bahia. A Anáfora semiotizada no texto enquanto evento dialógico. In: SANTOS, Elmo. (Org). *Discursos e poderes: linguagem, teorias e análises*.
- HEINE et. al. *O texto no livro didático: reflexões e sugestões*. Salvador: EDUFBA, 2014. Salvador: EDUFBA, 2018b. P. 191 – 210.
- HEINE, Lícia [et al.]. O texto em discussão: reflexões sobre uma nova fase na Linguística Textual. In: HEINE, Lícia [et al.]. *Inquietações do texto e do discurso: interpelações, debates e embates*. Salvador: EDUFBA, 2018a. p. 18-19.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2º Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). 2018. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto.

MEY, Jacob.; HABERLAND, H. *Editorial: Linguistics and Pragmatics*. Journal of Pragmatics, v.1, p.1-12, 1977.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E. *Fundamentos para uma semiótica de corpos em ação*. In FIORIN, J. L. (Org.), *Novos caminhos da linguística*. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2017

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística*. v 1. São Paulo: Cortez, 2001.

NEIVA, Nordélia Costa. *Relações dialógicas como aspectos relevantes da coerência textual*. In: HEINE, Lícia Maria Bahia; NERY, Marta Maria de Almeida (Org.), *O texto sob olhares: ampliando conceitos e atualizando pesquisas*. Curitiba: CRV, 2016

PINTO, J. P. *Pragmática*. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

QUINO, J. L. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

RAMOS, P. *Estratégias de referência em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas*. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, set./dez. 2012.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. *Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica*. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018.

ASPECTO PERFECT UNIVERSAL E PERÍFRASES PROGRESSIVAS NA AQUISIÇÃO DE INGLÊS COMO L2 POR FALANTES NATIVOS DE ESPANHOL

Érica Silva Rebouças

Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RESUMO: Perífrases progressivas no espanhol e no inglês são formadas por um verbo auxiliar combinado ao verbo principal na forma de gerúndio e podem veicular diferentes aspectos, dentre eles, o *perfect* universal (REBOUÇAS, 2017; JESUS, 2016), que se refere a uma situação que começou no passado e persiste até o presente. Investiga-se a aquisição da morfologia progressiva veiculando o valor de *perfect* universal (PU) por falantes do espanhol aprendizes de inglês. Especificamente, investiga-se se há transferência do padrão de realização dessas perífrases com o auxiliar no presente da L1 para a L2.

ABSTRACT: Progressive periphrases in Spanish and English are formed by an auxiliary verb combined with the main verb in gerund and can convey different aspects, among them, perfect universal (REBOUÇAS, 2017; JESUS, 2016), it refers to a situation that started in the past and persists until the present. It investigates the acquisition of the perfect universal (PU) by speakers of Spanish who learned English. Specifically, to investigate whether there is a transfer in the pattern of performing progressive periphrases with the auxiliary in the present from Spanish L1 to the English L2. The

A hipótese é de que falantes nativos de espanhol do México aprendizes de inglês como L2, independentemente do nível de proficiência, utilizam somente o auxiliar *be* para realizar o PU por meio de perífrases progressivas. Aplicou-se um teste de julgamento de gramaticalidade a 17 falantes de espanhol do México e a 4 falantes de inglês americano para o grupo controle. Os participantes foram apresentados a sentenças em inglês que veiculavam PU por meio de perífrases formadas por auxiliares autorizados, como o *be* e não autorizados, *come*, *follow*, *carry*, *go* e *walk*, com exceção de *keep*, que também foi aceito por nativos. Os resultados indicam que falantes dos níveis básico e intermediário aceitaram como natural todos os auxiliares citados, enquanto que falantes do nível avançado aceitaram cinco dos sete. Logo, a hipótese foi refutada. Entende-se que há transferência do padrão de realização das perífrases progressivas com o auxiliar no presente do espanhol para o inglês independentemente do nível de proficiência dos aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: aspecto; perífrases progressivas; espanhol; inglês.

hypothesis is that native Spanish speakers of Mexico who learned English as an L2, regardless of the level, use only the auxiliary “be” to perform the PU through progressive periphrases. A grammatical judgment test was applied to 17 Spanish speakers from Mexico and 4 American English speakers for the control group. The participants were introduced to sentences in English that conveyed PU through periphrases formed by authorized auxiliaries, such as “be” and not authorized, such as “come”, “follow”, “carry”, “go” and “walk”, with the exception of “keep” that was also accepted by natives. Results indicate that speakers of the basic and intermediate accepted as natural all the auxiliaries mentioned, whereas the advanced level accepted five out of seven. The hypothesis was refuted. It is understood that there is a transfer in the pattern of realization of progressive periphrases with the auxiliary in the present from Spanish to the English regardless of the level.

KEYWORDS: aspect; progressive periphrases; Spanish; English.

INTRODUÇÃO

A categoria linguística de aspecto, um dos traços das categorias funcionais, refere-se às distintas formas de se observar a constituição temporal interna de uma situação, segundo Comrie (1976). O aspecto gramatical é expresso pelos

elementos gramaticais que compõem a sentença, como, por exemplo, a morfologia verbal. No aspecto gramatical imperfectivo, a situação é descrita de modo que uma ou mais de suas fases internas seja destacada.

Comrie (1976) propõe também a existência do aspecto *perfect*. McCawley (1981) e Iatridou, Anagnostopoulou & Izvorski (2003) dividem o aspecto *perfect* em: existencial e universal. Quando associados ao presente, o primeiro diz respeito a uma situação que ocorreu no passado, mas que possui efeitos no presente, enquanto o segundo diz respeito a uma situação que se iniciou no passado e que persiste até o presente.

As perífrases progressivas são formadas por um verbo auxiliar seguido pelo verbo principal no gerúndio. Segundo Rebouças (2017, 2019) as perífrases progressivas no espanhol, nas variedades de Madri e Guadalajara, podem veicular, além do aspecto imperfectivo contínuo/habitual, também o *perfect* universal, que aparece sempre associado ao aspecto imperfectivo. Os auxiliares que formavam as perífrases progressivas veiculando, além do imperfectivo, o aspecto *perfect* universal foram: *seguir*, *llevar*, *andar*, *ir*, *continuar*, *estar* e *venir*.

Neste estudo, os contextos das sentenças, com a associação entre todos esses auxiliares que expressam PU no espanhol, foram o suficiente para considerar essa uma investigação sobre aquisição do PU, ainda que essas mesmas perífrases também se associem a outros valores aspectuais.

Lopes (2016), ao tratar do inglês britânico, e Jesus (2016), ao tratar do inglês americano, apontam que, nessas variedades, o *perfect* universal também pode ser expresso por meio de uma perífrase progressiva. No entanto, no inglês, somente o auxiliar *be* seria autorizado, diferentemente do panorama encontrado no espanhol.

Levando em consideração que, no espanhol, há diversos auxiliares que atuam na formação de perífrases progressivas e, no inglês, apenas um, levanta-se, neste trabalho, o seguinte questionamento: falantes nativos de espanhol aprendizes de inglês utilizam outros auxiliares, para além do *be*, para veicular *perfect* universal em sua L2?

Objetiva-se, neste trabalho, contribuir para o entendimento da aquisição da morfologia progressiva veiculando o valor aspectual de *perfect* universal por falantes nativos de espanhol aprendizes de inglês como L2. Mais especificamente, pretende-se investigar: (i) a compreensão de diferentes auxiliares nas perífrases progressivas no presente para veiculação do aspecto *perfect* universal no inglês por falantes de L1 espanhol e L2 inglês e (ii) se há transferência do padrão de realização das perífrases progressivas com o auxiliar no presente da L1 espanhol para a L2 inglês. Parte-se da hipótese de

que falantes nativos de espanhol do México, aprendizes de inglês como L2, independentemente do nível de proficiência em que se encontram, utilizam apenas o auxiliar *be* para realizar o *perfect* universal por meio de perífrases progressivas.

Além disso, considera-se como transferência, uma influência de um sistema sobre outro devido às semelhanças ou diferenças entre a língua a ser aprendida e a língua nativa (ODLIN, 1989 *apud* MARTÍN MARTÍN, 2004).

Este artigo está dividido da seguinte forma: na primeira seção, trata-se do tema do aspecto *perfect*; na segunda seção, abordam-se as perífrases progressivas veiculando o aspecto *perfect* universal; na terceira seção, apresenta-se a metodologia adotada neste trabalho; na quarta seção, analisam-se os resultados obtidos a partir da análise e, na última seção, apontam-se as considerações finais deste estudo.

1 ASPECTO *PERFECT*

O aspecto, como aponta Comrie (1976), refere-se às distintas maneiras de se observar a composição temporal interna de uma situação, e pode ser semântico ou gramatical. O aspecto gramatical pode ser expresso por itens gramaticais que compõem a sentença, como, por exemplo, morfologia verbal. Este é comumente dividido nas línguas em perfectivo e imperfectivo.

No perfectivo, a situação é descrita como um bloco completo, ou seja, possui início, meio e fim, como no exemplo em (1). Já no imperfectivo, a situação é descrita possibilitando a visualização de, pelo menos, uma de suas fases internas, como no exemplo em (2).

(1) *He read.*

‘Ele leu.’

(2) *He was reading.*

‘Ele estava lendo.’

Além dos dois aspectos gramaticais básicos descritos acima, Comrie (1976) também propõe a existência do aspecto *perfect* que, quando associado ao presente, indica uma situação que aconteceu ou começou no passado e que ainda possui efeitos ou continua no presente, como no exemplo em (3).

Segundo Iatridou, Anagnostopoulou & Izvorski (2003), o *perfect* refere-se ao aspecto que marca a relação entre duas fronteiras, uma à esquerda e outra à direita, que constituem um intervalo de tempo. Quando combinado ao tempo presente, é o aspecto utilizado para relacionar uma situação do

momento passado ao momento presente. Para McCawley (1981) e Iatridou, Anagnostopoulou & Izvorski (2003), o aspecto *perfect* divide-se em dois tipos: o existencial e o universal.

(3) *John has read the book.*¹
'João leu o livro.'

O existencial, como no exemplo em (3), apresentado anteriormente, refere-se a uma situação finalizada no passado, que possui efeitos no presente. Já o universal, que é o foco deste trabalho, como no exemplo em (4), diz respeito a uma situação iniciada no passado, que persiste no presente.

(4) *I have been sick since 1990.*²
'Eu estou doente desde 1990.'

Além disso, como apontam Nespoli & Martins (2018), sentenças que carregam o aspecto *perfect* existencial veiculam necessariamente o aspecto perfectivo, assim como sentenças que carregam o aspecto *perfect* universal veiculam necessariamente o aspecto imperfectivo. Logo, o aspecto *perfect* não se encontra em oposição aos aspectos perfectivo e imperfectivo.

Dessa maneira, como dito anteriormente, o foco deste trabalho recai sobre o *perfect* universal. Pretende-se verificar sua realização por meio de perífrases progressivas por falantes nativos de espanhol aprendizes de inglês como L2. Na próxima seção deste artigo, destacam-se as realizações do aspecto *perfect* universal nas duas línguas que são foco deste estudo: espanhol e inglês.

2 REALIZAÇÕES DO ASPECTO *PERFECT* UNIVERSAL POR PERÍFRASES PROGRESSIVAS NO ESPANHOL E NO INGLÊS

No espanhol, uma das formas de realização do aspecto *perfect* do tipo universal é por meio das perífrases progressivas. Sebold (2008), em análise de um *corpus* constituído por textos de *blogs* retirados da *internet*, produzidos por falantes nativos do espanhol das variedades de Madri e Buenos Aires, apontou que, além do *pretérito perfecto compuesto*, formado pela perífrase *haber* no presente + particípio, também parece ser possível o uso da perífrase *estar* + gerúndio na realização do aspecto *perfect*.

¹ Os exemplos de (1) a (3) foram retirados de Comrie (1976, p. 3 e 5).

² Exemplo retirado de Iatridou, Anagnostopoulou & Izvorski (2003, pp. 155).

Rebouças (2017), em análise de fala espontânea de falantes nativos do espanhol de Madri do *corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América (PRESEEA)*, identificou diferentes auxiliares formando perífrases progressivas veiculando o aspecto *perfect* universal, são eles: *seguir*, *llevar*, *andar*, *ir*, *continuar* e *estar*, como no exemplo em (5) com o auxiliar *estar*, em (6) com o auxiliar *seguir* e em (7) com o auxiliar *andar*.

(5) (...) *me gusta a mí el usted / además creo que se está perdiendo.*

‘(...) eu gosto do “usted” / além disso, acredito que está se perdendo.’

(6) (...) *yo sigo viendo que en Pachá por la noche hay gente muy pequeña.*³

‘(...) eu continuo vendo que em Pachá, durante a noite, há pessoas muito novas.’

(7) (...) *qué andas haciendo ahora (...).*⁴

‘(...) o que anda fazendo agora(...).’

Além disso, Rebouças (2019), em análise do mesmo *corpus*, porém da variedade de Guadalajara também encontrou os seguintes auxiliares: *estar*, *ir*, *seguir*, *andar* e *venir*. Nota-se que apenas o verbo *venir* não havia sido encontrado anteriormente, no *corpus* de Madri, como exemplificado em (8).

(8) (...) *los últimos dos no que se convierte en tesis pero viene siendo composición también.*⁵

‘(...) os últimos dois não se tornam uma tese, mas tem sido uma composição também.’

No inglês, Lopes (2016) sobre o dialeto britânico e Jesus (2016) sobre o dialeto americano, verificaram que, em relação às perífrases progressivas, a formada pelo auxiliar *be* apareceu veiculando o aspecto *perfect* universal, como no exemplo em (9), retirado de Jesus (2016).

(9) *He's having bad luck with that car.*

‘Ele está tendo má sorte com aquele carro.’

³ Exemplos (5) e (6) foram retirados de Rebouças (2017, p. 35).

⁴ Exemplo (7) foi retirado de Rebouças (2017, p. 40).

⁵ Exemplo retirado de Rebouças (2019).

Cappelle (1999) aponta que o *keep + ing* parece ter sido gramaticalizado em um verbo auxiliar e compõe apenas um VP. Com isso, ainda que não tenha sido encontrado na literatura apontada acima, entende-se que o *keep + ing* possa ser considerado uma perífrase progressiva no inglês. Além disso, a sentença composta por esse auxiliar foi aceita por quase todos os nativos que participaram do grupo controle.

Como vimos até aqui, no espanhol é possível a veiculação do aspecto *perfect* universal por meio de perífrases progressivas formadas por diversos auxiliares. Por outro lado, no inglês somente foi encontrado, na literatura, o uso do auxiliar *be* e possivelmente do *keep*.

Neste trabalho verifica-se se há transferência da realização das perífrases progressivas do espanhol do México para o inglês. Considera-se a descrição acerca da realização do aspecto *perfect* no inglês americano por questões de proximidade territorial e sociopolítica, que inclusive foi confirmado pelos próprios voluntários no questionário, apresentado antes do teste linguístico, como sendo o inglês americano, o falado/estudado por eles.

3 METODOLOGIA

A fim de atingir os objetivos propostos para este trabalho aplicou-se um teste de julgamento de gramaticalidade a falantes nativos de espanhol da região do México aprendizes de inglês como L2.

O teste foi aplicado a dezessete falantes com idades entre 19 e 57 anos, homens e mulheres, que possuíam nível básico, intermediário ou avançado da língua inglesa. Como os voluntários não necessariamente estudavam inglês de maneira formal, foram utilizadas suas respostas no questionário prévio para definir se seriam nível intermediário ou avançado. Algumas das questões diziam respeito ao tempo que estudam tal língua; se possuem contato diário, como, por exemplo, no trabalho; se já viveram em algum país de língua inglesa; e também como eles próprios definiam seus níveis.

Por meio das respostas obtidas no questionário, observou-se que o perfil dos participantes se caracterizava por aprendizes de inglês americano, e não o britânico, e praticamente nenhum havia morado em um país de língua inglesa anteriormente.

Desenvolveu-se para este estudo um teste linguístico de julgamento de gramaticalidade, que consistia em 21 sentenças, sendo 7 alvo e 14 distratoras. Buscava-se avaliar se os participantes julgariam como “natural” ou “não natural” as sentenças veiculadoras de PU por meio do uso de perífrases progressivas no inglês com diferentes auxiliares. Tais auxiliares, exceto *be* e

keep, foram obtidos por meio de uma tradução mais literal dos auxiliares já existentes e utilizados no espanhol.

Assim, todas as sentenças alvo possuíam uma perífrase progressiva. Os verbos atuando como auxiliares, conjugados no tempo presente, foram os seguintes: *come* (vir), *carry* (levar), *walk* (andar), *go* (ir), *be* (ser/estar), *follow* (seguir) - como no exemplo em (10) e *keep* (continuar) - como no exemplo em (11). Logo, os participantes tinham que escolher uma das opções disponíveis, que eram *me suena natural* (me parece natural) ou *no me suena natural* (não me parece natural).

(10) *We follow being just friends.*

‘Seguimos sendo apenas amigos.’

(11) *I keep loving her.*

‘Eu continuo a amando.’

As sentenças distratoras, que não eram formadas por perífrases progressivas, foram divididas em 7 gramaticais e 7 agramaticais. A agramaticalidade apresentada nas sentenças distratoras ocorria por meio de problemas na conjugação e na posição de verbos no inglês no presente, como em (12), em que o certo seria *is* e não *are*.

(12) *My mom are so smart!*

‘Minha mãe ‘são’ tão inteligente!’

A agramaticalidade também ocorria por ausência de *do* e *does* ou problemas de conjugação destes, como em (13). Nesse caso deveria ser o *doesn't* no lugar do *don't*.

(13) *She don't sing well.*

‘Ela não ‘cantas’ bem.’

O teste foi disponibilizado na plataforma *online Google Forms* e apresentado aos participantes por meio de redes sociais e *e-mail*. Neste formulário, era possível encontrar uma explicação inicial sobre o teste, o questionário de informações pessoais e, finalmente, as sentenças que deveriam ser julgadas.

Para divisão de níveis foi estabelecido o critério de tempo de estudo, de modo que foi considerada a existência de três níveis: básico, intermediário e avançado. O primeiro nível para aqueles que falavam/estudavam o inglês até um ano; o intermediário para aqueles acima de um ano e o último nível para acima de quatro anos. Nos níveis básico e intermediário foram recebidos um total de dez respostas, sendo cinco para cada e o nível avançado um total de

sete. Porém, um informante foi excluído no nível iniciante, pois respondeu de maneira equivocada a nove sentenças distratoras de um total de catorze. Assim foram contabilizadas e analisadas as respostas de um total de dezesseis informantes.

Além disso, o teste também foi aplicado a um grupo controle formado por quatro falantes nativos do inglês americano. Os resultados apontam que somente a perífrase progressiva com o auxiliar *be* foi aceita por todos eles, mas, demos destaque à perífrase formada com o auxiliar *keep*, que foi aceita por três dos participantes, havendo somente um caso em que não foi considerada natural. Todas as demais sentenças com os outros verbos - atuando como auxiliares, nesse caso, foram consideradas não naturais para todos os participantes. Foram eles: *come* (vir), *follow* (seguir), *carry* (levar), *walk* (andar) e *go* (ir).

4 RESULTADOS E ANÁLISE

Nesta seção, serão apresentados, primeiramente, os resultados obtidos por meio da aplicação do teste de julgamento de gramaticalidade aos participantes do nível inicial, em seguida, do nível intermediário e, por fim, do nível avançado.

No nível iniciante que variou de tempo de estudo de seis meses a um ano não foi verificada diferença nos resultados. Como apontado na seção anterior, nesse nível, um informante foi excluído. Desse modo, foram analisadas respostas de quatro informantes. A sentença formada com o auxiliar *be* foi a única aceita por 100% dos participantes. Já os auxiliares *come* e *go* foram aceitos por apenas um participante cada, ou seja, 25% dos participantes, sendo então os auxiliares considerados menos naturais. Os auxiliares *follow*, *carry* e *walk* tiveram uma aceitação de 50%. Por fim, o *keep* foi aceito por três de quatro participantes, ou seja, por 75% dos participantes, como pode ser visto na tabela abaixo.

BÁSICO	Natural	Não natural
<i>come</i>	1	3
<i>follow</i>	2	2
<i>carry</i>	2	2
<i>walk</i>	2	2
<i>go</i>	1	3
<i>be</i>	4	0
<i>keep</i>	3	1

Tabela 1: Resultado dos participantes em nível básico no teste de julgamento de gramaticalidade.

Logo, nota-se que no nível iniciante parece haver transferência no padrão da realização das perífrases progressivas com o auxiliar no presente do espanhol para o inglês por falantes nativos do espanhol do México aprendizes de inglês americano como L2.

Em relação ao nível intermediário, que variou de dois a três anos de estudo, percebeu-se que ainda que alguns participantes tenham afirmado ter contato com a língua de maneira frequente, como no trabalho, não houve diferença considerável daqueles que não possuíam contato tão frequente com a língua.

Nesse nível, foram analisadas respostas de cinco informantes. O *come* foi aceito por 80% dos informantes, enquanto o *walk* foi considerado o menos natural, aceito apenas por 20%. *Carry*, *go* e *keep* também não foram aceitos pela maioria, apenas por 40%, enquanto *follow* foi aceito por 60% dos participantes.

Além disso, o *be*, foi aceito por 80% dos participantes, apenas um informante não o considerou natural. Esse informante estuda/fala inglês há aproximadamente três anos e só aceitou o auxiliar *come*, e como havia errado apenas uma distratora, seu resultado foi considerado válido. Acredita-se que talvez algum outro fator, como lexical, presente na sentença com o auxiliar *be* possa ter causado algum tipo de estranhamento e conseqüente não aceitação. A sentença com o auxiliar *be* presente no teste foi retirada de Jesus (2016),

exemplo (5) da seção 2. Na tabela abaixo verificamos os resultados do total de cinco informantes desse nível.

INTERMEDIÁRIO	Natural	Não natural
<i>come</i>	4	1
<i>follow</i>	3	2
<i>carry</i>	2	3
<i>walk</i>	1	4
<i>go</i>	2	3
<i>be</i>	4	1
<i>keep</i>	2	3

Tabela 2: Resultado dos participantes em nível intermediário no teste de julgamento de gramaticalidade.

Notam-se algumas diferenças para a tabela do nível básico. O *come*, sentença utilizada no teste em (14), foi aceito pela maioria nesse nível intermediário, enquanto o *walk* foi considerado o menos natural, em (15). Além disso, *carry*, *go* e *keep* não foram aceitos pela maioria enquanto *follow* foi aceito pela maioria.

(14) *The holidays come approaching.*
'As férias vêm se aproximando.'

(15) *I walk doing a lot of homework lately.*
'Eu ando fazendo muito dever de casa ultimamente.'

Já no nível avançado, foram analisadas respostas de sete informantes. Nesse nível consideraram-se falantes que estudavam/falavam inglês há pelo menos 4 anos. O *carry* e o *walk* não foram aceitos por nenhum participante; o *follow* e o *go* foram aceitos por apenas 14% dos informantes; o *come* foi aceito por 43% dos participantes; o *keep* foi aceito por 57% dos participantes e o *be* por 100%.

Nesse último nível, apenas falantes que estudavam/falavam inglês há pelo menos 16 anos aceitaram somente *be* e *keep*. Na tabela seguinte pode-se

visualizar os resultados desse último nível que obteve um total de sete informantes.

AVANÇADO	Natural	Não natural
<i>come</i>	3	4
<i>follow</i>	1	6
<i>carry</i>	0	7
<i>walk</i>	0	7
<i>go</i>	1	6
<i>be</i>	7	0
<i>keep</i>	4	3

Tabela 3: Resultado dos participantes em nível avançado no teste de julgamento de gramaticalidade.

No nível avançado todos aceitaram a perífrase progressiva formada com o auxiliar *be*, e todos recusaram os formados por *carry*, em (16) e *walk*. Depois desses, *follow* e *go*, em (17), foram os menos aceitos, apenas uma aceitação para cada. *Come* foi considerado não natural pela maioria, enquanto *keep* foi considerado natural pela maioria.

(16) *I carry living so many years here.*

‘Eu ‘levo’ vivendo muitos anos aqui.’

(17) *Gradually, he goes getting used to reality.*

‘Gradualmente, ele vai se acostumando com a realidade.’

A fim de buscar uma sistematização entre os resultados dos aprendizes levando em consideração uma comparação entre os níveis, apresentamos a tabela 4, a seguir, com a quantidade de aceitação dos verbos atuantes como auxiliares e formadores de perífrases progressivas.

TODOS OS AUXILIARES	BÁSICO	INTERMEDIÁRIO	AVANÇADO
<i>come</i>	✓	✓	✓
<i>follow</i>	✓	✓	✓
<i>carry</i>	✓	✓	
<i>walk</i>	✓	✓	
<i>go</i>	✓	✓	✓
<i>be</i>	✓	✓	✓
<i>keep</i>	✓	✓	✓

Tabela 4: Resultado do total de informantes dos níveis básico, intermediário e avançado em relação a todos os auxiliares que formaram as perífrases progressivas apresentadas no teste.

Esses resultados indicam que no nível básico, intermediário e até no avançado parece haver transferência parcial, uma vez que tais auxiliares, com exceção de *be* e *keep*, não foram aceitos por falantes nativos americanos e que corresponderiam a usos adequados no espanhol. São eles: *venir* (*come* – vir), *seguir* (*follow* – seguir), *llevar* (*carry* – levar), *andar* (*walk* – andar), *ir* (*go* – ir), *estar* (*be* – ser/estar) e *continuar* (*keep* – continuar). Assim, acredita-se que tais participantes, por possuírem como língua nativa o espanhol, possam ter buscado realizar uma tradução literal no momento de julgar as sentenças e ao perceberem a possibilidade de realização em sua língua nativa, acreditaram que seria natural, também, em sua L2, o inglês.

Dessa forma, a hipótese deste trabalho de que falantes nativos de espanhol do México, aprendizes de inglês como L2, independentemente do nível em que se encontram, utilizam somente o auxiliar *be* para realizar o *perfect* universal por meio de perífrases progressivas foi refutada. Como vimos anteriormente, os participantes do teste de julgamento de gramaticalidade aceitaram como sendo natural, sentenças com perífrases progressivas formadas por diferentes verbos no inglês, que não são autorizados na literatura e nem foram aceitos pelos nativos do grupo controle.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo investigar a aquisição da morfologia progressiva, veiculando o valor aspectual de *perfect* universal por falantes nativos do espanhol, aprendizes de inglês como L2. Especificamente, pretendeu-se investigar (i) a compreensão de diferentes auxiliares nas perífrases progressivas no presente para veiculação do aspecto *perfect* universal no inglês por falantes de L1 espanhol e L2 inglês e (ii) se há transferência do padrão de realização das perífrases progressivas com o auxiliar no presente da L1 espanhol para a L2 inglês. Para isso, adotou-se a hipótese de que falantes nativos de espanhol do México aprendizes de inglês como L2, independentemente do nível em que se encontram, utilizam somente o auxiliar *be* para realizar o *perfect* universal por meio de perífrases progressivas.

A metodologia consistiu na aplicação de um teste de julgamento de gramaticalidade a falantes nativos de espanhol do México, aprendizes de inglês como L2. Esse teste foi aplicado a dezessete falantes com idade entre 19 e 57 anos que possuíam nível básico, intermediário ou avançado, de acordo com tempo de estudo relatado pelos voluntários no questionário. Dividiu-se da seguinte forma: no nível iniciante até um ano de estudo; intermediário acima de um ano; avançado acima de quatro anos.

Verificou-se com a análise dos resultados de 16 informantes que os três níveis, básico, intermediário e avançado, transferiram realizações com auxiliares possíveis em espanhol e não autorizados em inglês. Os dois primeiros níveis aceitaram todos os auxiliares apresentados no teste; o nível avançado aceitou cinco de sete auxiliares, sendo apenas dois deles aceitos por falantes nativos americanos: *be* e *keep*. Logo, a partir da análise dos resultados obtidos foi possível constatar que diferentes níveis de falantes nativos de espanhol transferem realizações das perífrases progressivas no presente do espanhol L1 para o inglês L2. Com isso, a hipótese que norteou este estudo foi refutada.

Com a pesquisa proposta neste trabalho foi possível contribuir para a descrição das perífrases progressivas no inglês, uma vez que a perífrase progressiva formada pelo verbo, considerado auxiliar por Cappelle (1999), *keep*, veiculando o aspecto *perfect* universal foi aceito pela maioria dos falantes nativos americanos que participaram do grupo controle.

Contudo, para obter dados ainda mais relevantes e conclusivos, pretende-se dar continuidade ao tema em questão, a partir da realização e aplicação de novos testes, como o de preenchimento de lacuna e tradução. Intencionase também verificar se há a transferência quando as perífrases veiculam

outros valores aspectuais, sem associação ao *perfect* universal, e também com auxiliares em outros tempos, além do presente. Além disso, pretende-se estabelecer de maneira mais consistente os níveis de proficiência dos participantes, a partir de um teste de proficiência, antes dos testes linguísticos.

Referências

CAPPELLE, Bert. 1999. Keep and keep on compared. *Leuvense Bijdragen* (Leuven Contributions in Linguistics and Philology) 88, 289-304.

COMRIE, Bernard. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

IATRIDOU, Sabine; ANAGNOSTOPOULOU, Elena; IZVORSKI, Roumyana. Observations about the form and meaning of the perfect. In: ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. *Perfect Explorations*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. P. 153-205. 9.

JESUS, Júlia Lourenço. O aspecto *perfect* no inglês dos Estados Unidos (IEU) e no português do Brasil (PB): uma análise do *perfect* do tipo universal. *Anais da 7ª SIAC*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2016.

LOPES, Thais Lima. *A realização morfológica do aspecto perfect no português do Brasil e no inglês britânico: uma análise comparativa*. Dissertação (Mestrado em Linguística) –Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes in SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Org.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (pp. 261-286) Madrid: SGEL, 2004.

MCCAWLEY, James David. Tense and time reference in English. In: FILLMORE, C. J.; LANGÉNDON, D. T. (Eds.). *Studies in Linguistic Semantics*. Irvington: Holt, Rinehart & Winston of Canada Ltd, p. 96-113. 1971.

NESPOLI, Juliana Barros; MARTINS, Adriana Leitão. A representação sintática do aspecto *perfect*: uma análise comparativa entre o português e o italiano. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 60, n. 1, 2018.

REBOUÇAS, Érica Silva. *Valores aspectuais das perífrases progressivas no presente no espanhol*. 2017. Monografia (Graduação em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

REBOUÇAS, Érica Silva. *Valores aspectuais das perífrases progressivas com o auxiliar no presente no espanhol de Guadalajara*. III D-Ling – Debates em Linguística, UFRJ. 2019.

SEBOLD, Maria Mercedes Riveiro Quintans. *A realização do traço aspectual do pretérito perfecto*. In: Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas (e) I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas/Sara Rojo.. (et al.), organização. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2008. Apresentação de Trabalho/Congresso.

Submetido em: 17/01/2021

Aceito: 03/02/2021

NARRATIVA DE VIDA E MANIFESTO: O RELATO DE GISÈLE HALIMI

Vanessa Pastorini

Doutoranda em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (USP). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Contato: vanessa.pastorini@usp.br.

Resumo: O presente artigo analisa, a partir da visão de argumentação proposta pela semiótica discursiva, a obra de Gisèle Halimi, *La cause des femmes* (1973), inserida no âmbito das pesquisas referentes às narrativas de vida (MACHADO, 2015; 2018; 2019). Para tanto, nos atentamos ao percurso gerativo de sentido, a partir da apreensão das categorias simples e abstratas às complexas e concretas – *nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo* –, aprofundando a análise no nível superficial ou nível discursivo, com vistas ao remonte das relações estabelecidas entre o enunciador e o seu enunciatário. Ao trabalhar com a temática do aborto, observamos, portanto, as manobras argumentativas empregadas pelo enunciador, a fim de defender a causa das mulheres. Lançamos luz sobre as estratégias discursivas explicitadas no texto, como forma de compreender os instrumentos utilizados pela narra-

Résumé: Cet article analyse, dans la perspective de l'argumentation proposée par la sémiotique discursive, le travail de Gisèle Halimi, *La cause des femmes* (1973), insérés dans le cadre des recherches liées aux récits de vie (MACHADO, 2015; 2018; 2019). Ainsi, nous prêtons attention au parcours génératif du sens, à partir de l'appréhension des catégories simples et abstraites au complexe et au concret – *niveau fondamental, niveau narratif et niveau discursif* –, approfondissant l'analyse au niveau superficiel ou discursif, en vue de remonter les relations établies entre l'énonciateur et son énoncé. En travaillant sur le thème de l'avortement, on observe donc les manœuvres argumentatives employées par l'énonciateur, pour défendre la cause des femmes. Nous éclairons les stratégies discursives explicites dans le texte, comme une façon de comprendre les instruments

tiva para fazer-se aceita por esse público, mesclando a narrativa de vida e o gênero manifesto.

Palavras-chave: Narrativa de Vida; Semiótica Discursiva; Feminismo; Argumentação.

utilisés par le récit pour se faire accepter par ce public, en fusionnant le récit de vie et le genre manifeste.

Mots-clés: Récits de vie ; Sémiotique Discursive ; Féminisme ; Argumentation.

INTRODUÇÃO

A proposta do presente trabalho surgiu com o interesse de trabalhar com as *narrativas de vida*, conforme o termo relatado por Machado (2015). Ao abordar o conceito de *narrativas de vida*, a supracitada pesquisadora do discurso assinala que o ato de *contar-de-si* pode ser construído por atos de linguagens para fins diversos, variando segundo as escolhas daquele que conta: estruturar fragmentos da vida, cujo exercício consiste em um esforço de construir um material coerente para ser transmitido a alguém; ou, ainda, como um trabalho com a intenção de, ao final, permitir a realização de um balanço dos fatos vividos, com fins de decidir se valeram a pena ou não. Há, ainda, a possibilidade de outros impulsos levarem alguém a realizar um relato de vida, podendo surgir “quando menos se espera e onde menos se espera” (MACHADO, 2015: 3).

No artigo em que apresenta a *narrativa de vida* como materialidade discursiva, Machado (2015) acrescenta que as narrativas, além de contarem histórias, são também compreendidas como poderosos instrumentos de captação do leitor. Isso pode soar estranho em um primeiro momento, sobretudo quando se pensa no exercício de *falar de si* apenas para poder *falar de si*. Contudo, no âmbito da análise de discurso, concebe-se que todo o discurso carrega consigo uma manobra persuasiva, não importando os limites das tipologias textuais (argumentativo, descritivo ou narrativo). Toma-se, portanto, como premissa da comunicação, o fato de que é necessário fazer com o que aquele que lê acredite na *verdade* daquilo que lhe é oferecido, a partir de um *contrato de veridicção* (FIORIN, 2018). A concretização do contrato exige dois movimentos, em que se tem, por um lado o *fazer persuasivo* do enunciador, pautado no universo de valores compartilhado com o seu enunciatário. Também funcionando como co-enunciador do discurso, o enunciatário realiza o segundo movimento, necessário para o estabelecimento do contrato, o *fazer interpretativo*. O enunciatário se pauta, dessa forma, em

“um simulacro da visão de mundo e das intenções do enunciador para realizar o seu fazer interpretativo” (TATIT, 2019: 205).

Para compreender o poder persuasivo das narrativas de vida, alinhados com o aparato metodológico proposto pela semiótica discursiva, tomamos, como objeto de análise, a obra de Gisèle Halimi, *La cause des Femmes*, publicada em 1973. A escolha do texto, concebido por Halimi, não foi da ordem do acaso. Duas razões nos guiaram para a escolha desse *corpus*: o recente falecimento da autora, em julho de 2020; e a potencialidade da sua escrita, destacando-se, sobretudo, devido a sua especificidade persuasiva. Isso posto, além da importância do nome da autora no âmbito das políticas feministas da França¹, na primeira frase do livro *La cause des femmes*, o enunciador afirma que esta obra escreveu para convencer, ou melhor, “[c]onvencer aqueles e aquelas cujo ofício, em uma democracia, é o de postular e refutar leis” (HALIMI, 1973: 7, tradução nossa)². Todo o esforço da escrita se encontra direcionado de forma explícita para um objetivo, dando o primeiro tom a sua narrativa: o de convencer àquele que lê. Trata-se, nesse sentido, de uma *visada argumentativa* estruturada através do relato de vida.

Caminhando nesse sentido, o trabalho será dedicado, em um primeiro, momento à construção de um panorama da história de vida que nos foi apresentada por Halimi. Não apenas um *relato de vida*, o texto da autora também se enquadraria no gênero manifesto, em que se “tem a pretensão de se instaurar como uma forma de dizer pura, próxima de uma consciência e de escapar ao fluxo de comunicação” (MUSSALIM, 2013: 472). Observaremos, portanto, os percursos trilhados pelo enunciador no ato de *contar de si*, transpondo o percurso da narrativa para uma narrativa cada vez mais engajada politicamente.

No capítulo seguinte, com o intuito de melhor compreender as estruturas e estratégias adotadas para fins persuasivos, usaremos o aparato teórico-metodológico oferecido pela semiótica discursiva, ou semiótica greimasiana. Tal abordagem se concentra no estudo do *plano do conteúdo*³, depreendido

¹ Halimi, além de se apresentar como advogada com renome no cenário francês, também se sobressaiu graças as suas relações com Simone de Beauvoir, Françoise Fabian e Delphine Seyrig.

² «Pour convaincre ceux et celles dont la tâche, dans une démocratie, est de faire et de défaire les lois ».

³ A semiótica serve do plano para designar os “dois termos da dicotomia significante/significado ou expressão/conteúdo”. (GREIMAS; COURTÉS, 1983: 336).

através do *percurso gerativo do sentido*. Compreendido em três níveis, o percurso se constrói a partir de três patamares, responsáveis pela construção da significação a saber *fundamental*, *narrativo* e *discursivo*. Para o propósito deste estudo, nós dispensaremos uma maior atenção a este último, nomeadamente *nível discursivo*.

A atenção atribuída ao nível mais superficial do plano de conteúdo se justifica pela razão das ferramentas que este nos oferece para trabalharmos com as diferentes vozes encontradas esboçadas interior do discurso. Nosso enfoque recai, nesse sentido, na compreensão do sujeito da enunciação, notadamente o enunciador e o enunciatário. Consideramos, ainda, o relato de vida de Halimi como uma totalidade discursiva, em que a compreensão da voz que narra permite, desta forma, a apreensão da voz pressuposta pelo enunciado. Entretanto, é oportuno ressaltar que os demais níveis também se fazem presentes na estrutura constitutiva de todo e qualquer texto, visto que “o sentido do texto dependa da relação entre os três níveis”. (BARROS, 2005: 13).

Por fim, como forma de concluir o trabalho, propomos ressaltar o papel das narrativas de vida como instrumento de persuasão, como também associá-la a sua capacidade de ser um utensílio poderoso para a relevância de movimentos políticos. Ao relatar suas experiências como ser pertencente a um sexo subjugado em sua cultura, sofrendo as consequências de ser estrangeira na França, bem como seu percurso em defesa das mulheres, Gisele Halimi oferece um olhar especial sobre o papel das *narrativas de vida* no âmbito dos estudos discursivos. Em uma mistura de um *contar-de-si* com o manifesto político, atravessaremos a história de uma mulher que se viu, a todos os instantes, ligada a uma causa em comum: a liberdade da mulher confinada.

1 NARRATIVA DE VIDA – UMA TRAJETÓRIA POLÍTICA

A história do nascimento de Gisele Halimi se assemelha a de muitas mulheres nascidas no Oriente; no seu caso, na Tunísia. O que se observa, segundo a própria autora, é a tristeza sentida pelos pais por não ter sido um bebê do sexo masculino, o gênero tido como superior. Halimi relembra o que ouviu sobre o seu nascimento quando já estava bem crescida, pois o seu pai, ao receber a notícia de que se tratava de uma menina, não aceitou bem a novidade. Sempre que era interrogado sobre o parto da sua esposa, o pai de Halimi afirmava que ainda não tinha ocorrido; só veio a aceitar que de fato

se tratava de uma menina quinze dias depois. “Eles me diziam a maldição de ter nascido mulher” (HALIMI, 1973: 26, tradução nossa).⁴

Esse pequeno relato seguiu a jovem por um longo período e, desde sua infância, Halimi se viu marcada pelos preconceitos atribuídos ao segundo sexo. A autora relata, por exemplo, a ausência de uma educação sexual apropriada. Mesmo após sua primeira menstruação, sua mãe nunca relacionou esse fenômeno única e exclusivamente a fecundidade, momento em que a autora destaca: “tive que ler e aprender tudo sozinha” (HALIMI, 1973: 36, tradução nossa).⁵

Outro ponto lembrado após ter se tornado mulher foi o de ter sua vontade de nadar impedida, esporte autorizado apenas aos homens, sendo-lhe vedado o acesso a um dos lazeres que lhe era, portanto, predileto. Entretanto, a autora continua a sua narrativa, pontuando o fato de se ver obrigada a realizar afazeres domésticos enquanto seus irmãos se divertiam. Apesar da pouca idade no momento do relato, a autora constata ter desenvolvido um grau de consciência da injustiça que lhe era imposta.

(i) Apesar disso, no fundo eu não era impura nem inferior. No entanto, fui tratada como tal. Era isso a opressão. Eu fui uma vítima.... Essa opressão que pesava sobre mim, eu a assumi... Minha opressão virou revolta, virou um combate.

*(HALIMI, 1973: 37, tradução nossa)*⁶

Com apenas dezesseis anos, Gisèle se encontrou prometida em casamento, a mando da sua família, a um vendedor de óleos de trinta e cinco anos. Contudo, graças ao seu destaque acadêmico, a jovem consegue administrar o seu destino dando lições de latim e de matemática aos filhos de famílias mais abastadas. A muito contragosto, o seu pai permitiu que Halimi estudasse, visto que o seu irmão não obteve os mesmos resultados – ou melhor, que não obteve tamanho destaque quando comparado com a irmã. Todavia, apesar de a postura combativa adotada por Gisèle ao longo da sua infância, o mesmo não ocorre com sua irmã quatro anos mais nova. Segunda

⁴ « Ils me disaient la malédiction d’être née femme ».

⁵ « j’ai dû lire et apprendre toute seule ».

⁶ « Malgré cela, au fond de moi-même, je ne me trouvais ni impure, ni inférieure. Pourtant, on me traitait comme telle. C’était donc cela l’oppression. J’étais une victime... Cette oppression qui pesait sur moi, je l’ai assumée... Mon oppression devint alors révolte, combat ouvert ».

a autora, a caçula da família ressentida as diferenças com a sua irmã, fugindo com um italiano vinte e cinco anos mais velho. “Isso não resolveu o seu problema. Na verdade, nossa luta juntas foi curta”. (HALIMI, 1973: 35)⁷

Halimi tem consciência de que a única forma de fazer a diferença na sua vida, como também nas de outras mulheres, se daria por meio de estudos. Eis o momento em que decide que deve estudar na França, para se tornar advogada e comandar a sua própria vida. Entretanto, sua trajetória ainda seria perpassada por diversos traumas, como o da rejeição sofrida por ser uma estudante imigrante. Seus sonhos foram frustrados, pois tinha passado toda a sua juventude imaginando o país francês como o lugar da sua libertação.

(ii) E então, nessa faculdade de direito, eu acabara de descobrir que o racismo também existia entre os franceses. Isso me machucou muito. No meu país, aprendemos francês na escola, bem como toda a história da França. Sonhei com esta pátria de direitos humanos, esta pátria de uma fachada mágica...

(HALIMI, 1973: 43, tradução nossa).⁸

Sua vida no país francês, conforme demonstrado, não foi fácil. Além da ausência de amigos em sua rotina, acompanhada da solidão da distância de sua terra natal, aos dezenove anos, Halimi se viu na situação de uma gravidez indesejada. Temendo a condenação social que sofreria por parte da família, principalmente caso o pai descobrisse a existência da prática sexual da filha fora de um casamento, a autora conta que optou por realizar um aborto clandestino. Em decorrência do procedimento ter sido praticado de maneira precária, através da introdução de uma sonda, Halimi lembra ter sido acometida por uma grave infecção. Devido a seu estado de saúde fragilizado, a paciente teve que ser levada às pressas para a urgência do hospital, mesmo tendo evitado isso a todo custo. Contudo, em consequência de ter dado entrada com um quadro de aborto provocado, Halimi abre seu relato para uma situação traumática, em que médico decide por puni-la pela interrupção da gravidez. O responsável pelo seu tratamento optou, segundo

⁷ « Et cela n’a pas résolu son problème. En fait, notre lutte ensemble a tourné court ».

⁸ « Et puis, dans cette faculté de droit, je venais de découvrir que le racisme existait aussi parmi les Français. Cela m’a fait très mal. Dans mon pays, on apprenait le français à l’école, et toute l’histoire de la France. J’avais rêvé de cette patrie des droits de l’homme, de cette patrie au frontispice magique... ».

a autora, por realizar o procedimento de curetagem sem anestesia, ameaçando-a verbalmente durante todo o processo.

(iii) Fiquei ofegante, quebrada. Mais tarde, comparei o ocorrido à tortura. Um torturador de sangue frio decide, propositalmente, me fazer sofrer, me desintegrar. Ele espera que eu peça perdão, que eu grite: “Sim, não farei mais”. Eu tive uma dor terrível. Mesmo assim, eu teria suportado tudo, tudo, mas teria morrido em vez de implorar a esse cara que se deleitou ao querer me quebrar...

(HALIMI, 1973: 46, tradução nossa).⁹

Todo esse acontecimento irá marcá-la de forma negativa, trazendo-lhe uma sensação de culpabilidade que na verdade não deveria ter sentido. A autora aparenta chamar a atenção, por meio dessa passagem, para a reflexão da ausência de uma educação sexual adequada. Educação esta lhe fora negada pela própria mãe, como também a proibição que ao acesso a métodos contraceptivos. O que se ilustra é a ideia dominante de que mulher não foi feita para ter relações, senão para ter filhos.

Importante destacar que, por mais que a narrativa construída por Halimi siga a estrutura argumentada por Bertaux (1997), em que o relato de uma história de vida se configura segundo a sucessão temporal dos acontecimentos, eventos sociais específicos acarretaram em uma mudança no curso da narrativa. Por ter se tornado uma advogada engajada nos acontecimentos referentes a mulheres e aos de seu país de origem, a Tunísia, Gisèle Halimi começa a conectar em sua trajetória certos processos de caráter político, nos quais atuou em alguma medida. O seu primeiro embate relevante, segundo a própria autora (HALIMI, 1973), consistiu no processo *Moknine* (1953), em que atuou em defesa dos militantes tunisianos que participaram de manifestações contrárias ao então governo da Tunísia.

Anos mais tarde, Gisèle foi abordada pelo Manifesto de 343 (1971), idealizado por Simone de Beauvoir. O documento contava com 343 assinaturas de diferentes mulheres, inclusive a da própria Halimi, que declaravam explicitamente terem realizado, em algum momento da vida, um procedimento de interrupção voluntária da gravidez. Dentre os nomes, cons-

⁹ « J'en suis restée pantelante, brisée. Plus tard, j'ai assimilé cela à la torture. Un tortionnaire de sang-froid, volontairement, décide de me faire souffrir, de me désintégrer. Il attend que je demande pardon, que je crie : ‘Oui, je ne le ferai plus.’ J'avais eu atrocement mal. Pourtant j'aurais tout enduré, tout, mais je serais morte plutôt que de supplier ce type qui se délectait à vouloir me casser... ».

tatava-se a presença de grandes celebridades, como Catherine Deneuve, Marguerite Duras, Françoise Sagan, Ariane Mnouchkine, Delphine Serug. Logo em seguida vieram o projeto Choisir¹⁰ (1971) e o processo de Bobigny (1972), também conhecido como o caso Marie-Claire¹¹.

Ao se ver inserida no movimento de lutas pró-aborto, em defesa da liberdade das mulheres de atuarem sobre os seus próprios corpos, Gisèle narra que o restante da sua carreira/vida se encontrou ligada à causa. Ao se envolver em outros processos que visam à revisão de leis que reprimem as mulheres, reconhecendo a importância da sua posição na sociedade, Gisèle Halimi percebeu que não iria parar de buscar novas batalhas, em ajudar àqueles que precisavam.

(iv) Eu mesma, por exemplo: me benefico de um tratamento preferencial porque ocupei um espaço entre os homens e pretendo mantê-lo como a mulher que sou... sem falsidade e sem complexos, o tanto quanto posso. Mas a cada dia que passa, um incidente, um gesto, uma palavra me lembra que não estou totalmente liberada e que ainda tenho batalhas a travar, por mim e pelos outros.

(HALIMI, 1973: 178)¹²

Muito do conteúdo encontrado no livro não pode ser aqui relatado, devido ao espaço restrito de um trabalho e aos objetivos por nós delimitados. Entretanto, para aqueles que se interessem pelo complexo desenvolvimento das lutas feministas, como pela trajetória percorrida na França desde o debate da lei de 1920, até a conquista da legalização do aborto e dos métodos de contracepção, o livro *La cause des femmes* é fortemente recomendado.

¹⁰ Criado em julho de 1971, o movimento Choisir buscava educação sexual e contraceptiva, revogação da lei antiaborto de 1920, como oferecer proteção às mulheres que praticaram o aborto.

¹¹ Marie-Claire, de 16 anos na época, fora estuprada pelo colega de classe. Ajudada pela própria mãe, Marie faz o procedimento de aborto em condições precárias. Tanto ela quanto a mãe são tomadas como culpadas e levadas à justiça.

¹² « Moi-même par exemple: je bénéficie d'un régime de faveur parce qu'j'ai pris une place parmi les hommes et que j'entends la tenir comme la femme que je suis... sans tricherie et sans complexes, autant que je le puis. Mais tous les jours, un incident, un geste, un mot me rappellent que je ne suis pas tout à fait libérée et qu'il me reste des batailles à mener, pour moi-même et pour les autres. »

2 ANÁLISE DISCURSIVO-ARGUMENTATIVA: SEMIÓTICA GREIMASIANA

Para adentrarmos na análise dos fragmentos da história de Gisele Halimi, é preciso, antes, algumas considerações sobre o aparato teórico-metodológico usado. A semiótica discursiva, também conhecida como semiótica greimasiana, compreende o *texto* segundo um *todo de sentido*, depreendido a partir da assimilação de um *plano de conteúdo* e de um *plano de expressão* (LARA; MATTE, 2009).

O *plano de expressão* pode ser dar a partir da linguagem verbal, visual, sonora ou sincrético, “em que uma unidade formal de sentido integra diferentes linguagens” (TEIXEIRA, 2004: 230). No caso da análise de um texto verbal, são levadas em consideração aspectos relacionados às letras, palavras, e frases, ou a função contrastiva entre letras maiúsculas e minúsculas (LARA; MATTE, 2009). Em contrapartida, o *plano de conteúdo* se encontra na imanência do texto, passível de ser depreendido graças a um *percurso gerativo de sentido*.

No caso da análise aqui esboçada, o que nos interessa é apenas o *plano de conteúdo*, a partir do estudo do percurso, deixando de lado aspectos relacionados ao plano de expressão¹³. Configurado em três níveis de pertinência de análise semiótica, separados hierarquicamente – *fundamental*, *narrativo* e *discursivo* –, o *percurso gerativo de sentido* parte das categorias mais simples e abstratas, rumo às mais complexas e concretas. Cada um desses níveis apresenta, ainda, uma sintaxe e em uma semântica que lhes são próprias¹⁴. Nos deteremos, neste trabalho, no nível narrativo e, em especial no nível discursivo, por serem estes os patamares pela construção da persuasão estabelecida entre enunciador e enunciatário.

O *nível fundamental* é onde se organiza a estrutura elementar de um texto, através de uma oposição semântica. A obra de Halimi é estruturada segundo a oposição sintática de dois termos-objetos: *liberdade* vs *opressão*. Ou seja, o complexo de significante a ser encontrado na narrativa se fundamentará a partir da relação entre os dois pressupostos lógicos, posto que “um só

¹³ Por mais que o texto se dê pela junção entre o conteúdo com a sua expressão, no caso do relato de Halimi, por se tratar de um texto predominantemente verbal, os sentidos se concentram, neste caso, no seu nível imanente.

¹⁴ Diferentemente das acepções encontradas na gramática, a sintaxe e a semântica, na teoria do discurso, assumem outros significados. A sintaxe refere-se a “um conjunto de regras que rege o encadeamento das formas de conteúdo na sucessão do discurso” (FIORIN, 2018: 21), em que cada combinação de formas produz sentido. A semântica seria, portanto, o revestimento de conteúdo oriundo da relação sintática.

termo não significa” (BARROS, 2002: 21). Temos, portanto, a *liberdade*, na semântica fundamental, como índice axiológico eufórico (positivo) e a *opressão* compreendida como categoria disfórica (negativa).

Retomando o quadrado semiótico enquanto modelo de previsibilidade, depreendemos a projeção de cada elemento contrário, por meio da operação de *negação*, o seu elemento *contraditório* e por meio da *asserção*, seu elemento *contrário* (BARROS, 2002). As transformações ocorridas no relato de Halimi se dão, nessa perspectiva, pela passagem da opressão para sua negação (não-opressão), à sua asserção (liberdade).

No estrato superior na análise do *plano de conteúdo*, o *nível narrativo* é aquele em que as estruturas básicas encontradas no *nível fundamental* são enriquecidas. Deve ser pensado, portanto, como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo (BARROS, 2005: 20). No texto de Halimi, antecipamos se tratar da relação entre os actantes do enunciado elementar como sendo uma relação em que o *sujeito* se encontra em *disjunção* com o *objeto valor* liberdade. Toda narrativa segue a luta da personagem que está em um constante exercício para reverter a situação e, dessa forma, passar para o estado *conjuntivo* com a liberdade perdida. Será a luta contra a opressão vivida, seguida por relatos de acontecimentos opressivos das mulheres, a esteira por onde a narrativa se construirá, conforme ilustraremos durante a análise.

Retomando, ainda no nível da sintaxe narrativa, os mecanismos que levam o destinatário a *crer* como sendo seus valores oferecidos pelo destinador, a partir do fazer manipulador deste. Conforme elucida Barros (2002), a manipulação pode ocorrer por provocação, sedução, tentação e intimidação. Faz-se necessário que o destinatário “*creia ser verdadeiro* o objeto apresentado, o discurso do outro e o próprio enunciador” (BARROS, 2002: 37, grifos no original). Para a efetivação da manipulação, ambos os participantes comunicativos devem compactuar dos mesmos valores, concretizando a manipulação. No caso da narrativa escolhida para análise trabalho, vemos a predominância da manipulação por *tentação*, modalizando o destinatário a um *querer-fazer*.

Feita essa revisitação às profundezas do texto de Halimi, passemos para o nível que se encontra na manifestação, constituído pelo *nível discursivo*, mais pertinente para a proposta deste estudo. Entretanto, antes de iniciar o estudo do relato, evocamos a justificação da autora do porquê de ter optado escrever à maneira de um relato de vida, e não por outra forma.

(v) *E se eu relatei algumas características da minha infância e do meu aprendizado como mulher, é que eu queria dizer às outras mulheres -*

especialmente as mais vulneráveis – que por mais difícil e inextricável que tenham sido, meus caminhos me levaram até elas e à luta comum. Que a fraqueza se torne força com o nascimento da consciência. E que dessa força consciente nasça a mulher adulta

(HALIMI, 1973: 9, tradução nossa)¹⁵

No *nível discursivo*, apreende-se que a instância do enunciado pressupõe um fazer enunciativo, a partir da instauração de um *sujeito* responsável pela produção do discurso, o enunciador e o enunciatário. Este projeta, no interior do enunciado, um *eu* e um *tu*, a saber o narrador e o narratário. No caso do relato analisado, empreende-se um simulacro entre a voz que enuncia e a voz que narra, permitindo, portanto, a adoção dos termos enunciador e enunciatário para abordar o conteúdo estudado.

É importante destacar, ademais, que o enunciador e o enunciatário são o autor e o leitor. Contudo, não se trata do autor e do leitor reais, de carne e osso, mas sim de “uma imagem do autor e do leitor construída pelo texto” (FIORIN, 2018, p. 56). Ao observar o fragmento (v), compreendemos que a história ali contada visa a um público específico, como forma, sobretudo, de justificativa para a seleção dos acontecimentos ali relatados.

No caso da obra aqui analisada, observamos um enunciador figurativizado a partir da pessoa de Gisèle Halimi, e o enunciatário, aquele a quem ela se dirige e que funciona, portanto, como *coprodutor* do seu discurso, corresponde às mulheres francesas de um modo amplo. De acordo com Fiorin, “a imagem do enunciatário a quem o discurso se dirige constitui uma das coerções discursivas que obedece o enunciador” (FIORIN, 2018: 56). A argumentação construída por Halimi será, nesse sentido, voltada para esse grupo de mulheres, posto que “a cultura própria de cada auditório transparece através dos discursos que lhe são destinados” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005: 23).

Em um primeiro momento, é importante sublinhar que, para que o enunciatário compreenda os efeitos patêmicos provocados, é preciso, antes de mais nada, que ele acompanhe a *voz-que-narra* (MACHADO, 2019: 81). Nesse sentido, Gisèle Halimi constrói a narrativa atestando que, desde a infância até o momento-chave da luta em favor do aborto e da contracepção, toda sua

¹⁵ « Et si j'ai raconté quelques traits de mon enfance et de mon apprentissage de femme, c'est que je voulais dire aux autres femmes – surtout aux plus vulnérables d'entre elles – que pour durs et inextricables qu'ils aient pu apparaître, mes chemins m'ont menée vers elles et la lutte commune. Que la faiblesse devient force quand naît la conscience. Et que de cette force consciente doit naître la femme adulte. ».

vida se viu guiada para esse objetivo. O que se observa é o uso de acontecimentos que fazem parte do repertório subjetivo da narradora, com termos que carregam sentidos de “sofrimento”, “impotência” e “dor”, por exemplo. O uso de adjetivos afetivos permite a validação intersubjetiva, levando em consideração que aquilo que me emociona deverá emocionar também ao meu semelhante. Pode-se inferir, ademais, que este movimento permite, paradoxalmente, uma busca por objetividade (MICHELI, 2014), em que a transmissão dos fatos elencados é o foco do enunciador.

Tendo em vista o cuidado necessário ao se tratar de um assunto tão problemático para muitos, outro aspecto que deve ser repetidamente ressaltado é a constante busca pela adesão do auditório. Federici (2017) lembra que desde a Bula de Inocência VIII, em 1484, as práticas contraceptivas e os abortos, empreendidos por curandeiras, passam a ser consideradas práticas de bruxaria, em fenômeno de domesticação das mulheres que ecoa na contemporaneidade. Nesse sentido, ao optar por trazer uma carga sentimental e subjetiva para todo os transmite que levaram a legalização do aborto, Halimi demonstra ainda uma preocupação com o estado de espírito do seu enunciatário, o que permite que o texto da autora seja mais facilmente aceito pelo mesmo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Em um outro fragmento, Gisèle Halimi relata ter passado uma vez mais pelo procedimento de um aborto clandestino. Não diferente da primeira vez, o seu corpo sofre novamente pela precariedade do procedimento abortivo, o que ocasionou em uma nova infecção.

Entretanto, o cenário agora é outro. Decidida a participar do processo *Moknine* como advogada, em defesa dos militantes que protestavam pela liberdade da Tunísia, a nova gravidez não planejada de Halimi perturbou a sua atuação enquanto profissional, reforçando o seu desejo pelo aborto. Gravidez acometida pelo uso de métodos contraceptivos arcaicos propostos pelo seu próprio ginecologista.

Não se tratou de um ato inconsequente de uma jovem, como poderia ser inferido na interpretação do primeiro caso, mas de uma falsa sensação de controle do seu próprio corpo, que por fim lhe havia sido negado pelo seu médico de confiança. Conforme lembra a autora, “[p]odia eu, mulher, agir sobre qualquer coisa, sobre qualquer um, sobre a justiça, eu, que não podia agir livremente sobre eu mesma?” (HALIMI, 1973: 48, tradução nossa).¹⁶

¹⁶ « Est-ce que je pouvais, femme, agir sur quelque chose, sur quelqu'un, sur la justice, moi qui ne pouvais librement agir sur moi-même? ».

É importante sempre termos em mente que todo ato de comunicação se configura como um complexo *jogo de persuasão*, com o objetivo final de se fazer o enunciatário acreditar naquilo que se é transmitido. Mesmo se tratando de um *narrar de si*, vê-se uma busca de persuasão estabelecida na relação entre os parceiros enunciativos. Conforme assinala Barros (2005), o enunciador espalha pistas no enunciado, determinando “como o enunciatário deve interpretar o discurso, deve ler ‘a verdade’” (p. 61, grifos no original). Todavia, as marcas deixadas pela instância enunciativa, ao buscar a persuasão do seu enunciatário, devem estar em conformidade com a verdade assumida por este último. Nesse sentido, “até mesmo a competência interpretativa do enunciatário é objeto de consideração do enunciador” (TATIT, 2019: 205).

Ao relatar um acontecimento de coerção que lhe fora infringido, a autora trabalha com um procedimento de argumentação por ilustração de cunho pessoal, em que “o narrador enuncia uma afirmação geral e dá exemplos com a finalidade de comprová-la” (FIORIN, 2018: 75). Tendo afirmado a ausência de uma liberdade de agir sobre o seu próprio corpo, Halimi nos oferece um argumento, estruturado por meio de uma pergunta retórica, direcionado ao seu enunciatário. Não apenas preocupada com o estado de espírito do seu parceiro comunicativo, a autora o convoca a participar da cena enunciativa.

Elucidando o jogo retórico empregado pela autora, agora a partir dos estudos da narrativa de vida, Machado (2019) constata que o *autor* insere em seu relato o ponto de vista que lhe é próprio sobre o mundo ao seu redor. Esse fenômeno pode ocorrer, majoritariamente, de duas formas: por meio de uma escrita neutra, em um esforço de se silenciar a presença de quaisquer sentimentos; ou por meio da introdução de elementos linguísticos passíveis de emocionar o leitor, “para fazê-lo compreender melhor tudo o que foi vivido” (MACHADO, 2019: 80). Ao mesmo tempo em que carregava a responsabilidade de ter que trabalhar em um processo cuja demanda principal era a de conquistar a libertação de presos políticos tunisianos, a autora se vale do uso do relato de um acontecimento pessoal, se valendo de forma intencional do *argumento ilustrativo*, provocando, portanto, de forma objetiva aquele que lê a narrativa.

Prosseguindo com a análise, ao acompanharmos a evolução da elaboração da história, percebemos que a autora começa a abrir espaço em sua narrativa para o diálogo com outras vozes. Conforme é ilustrado pelo fragmento (vi), a escrita de Halimi demonstra não se tratar mais de um percurso construído individualmente, introduzindo, a partir desse momento,

a pessoa do nós (*nous*). Trata-se, nesse sentido, da suspensão do relato de vida por parte da voz que narra, para adentrar na configuração de um coletivo de mulheres, notadamente a associação “*Choisir*”:

(vi) *Suprimir a repressão é algo benéfico. Mas, acima de tudo, queríamos organizar a liberdade de maneira positiva. Esse era o nosso objetivo... Suprimir a repressão é para nós a condição necessária, mas não suficiente para que as mulheres desfrutem de sua verdadeira liberdade.*

(HALIMI; 1973 : 108-110, tradução nossa).¹⁷

Halimi não apenas insere na construção da narrativa a sua voz, atestado pelo uso recorrente do ‘eu’ (*je*), configurando-se como uma *enunciação-enunciada*, mas também a concebe a partir de um grupo específico, em que o ‘eu’ (*je*) se assimila a um ‘elas’ (*elles*). Ao retomarmos o uso do pronome ‘nós’ (*nous*), sublinhamos que se constitui como uma *pessoa amplificada*. No caso do relato de Gisèle Halimi, em que temos a assimilação da narrativa em primeira pessoa com o seu parceiro comunicacional em terceira pessoa, observamos o que se postula como *plural do autor* (FIORIN, 2016: 85). A narradora não fala sozinha, traz, ao contrário, uma comunidade que a auxilia a sustentar os seus argumentos. Tem-se, nesse sentido, interlocutores selecionados que *co-enunciam* a mesma coisa (CHARAUDEAU, 1992: 123).

Não apenas para designar o coletivo ao qual faz parte, a trajetória proposta por Gisèle Halimi busca, conforme assinalado pelo jogo retórico de pergunta, se aproximar do seu enunciatário, inserindo-o na problemática apresentada. Na passagem (vii), vemos o uso do imperativo ‘digamos’ (*disons*), atrelado ao emprego possessivo ‘nosso/a’ (*nos*).

(vii) *Digamos, rapidamente, que o capitalismo é certamente causador da maioria de nossos males, mas que não é o único responsável por eles. Da mesma forma, podemos dizer que a transição para o socialismo é uma condição necessária, mas de forma alguma nos é suficiente.*

(HALIMI; 1973 :167, tradução nossa).¹⁸

¹⁷ « Supprimer la répression, c’est bien. Mais nous voulions surtout organiser positivement la liberté. Tel était notre but... Supprimer la répression est pour nous la condition nécessaire mais non suffisante pour que la femme jouisse d’une véritable liberté en ce domaine ».

¹⁸ « Disons, pour faire vite, que le capitalisme est responsable certes de la majeure partie de nos maux, mais qu’il n’en est pas l’unique responsable. De la même manière, on peut dire que le passage au socialisme est à nos yeux une condition nécessaire, mais en aucun cas suffisante. ».

No esforço de aludir aos males que recaem sobre a parcela feminina da sociedade, o enunciador convoca as mulheres que compactuam com o exposto, a partir de “um *pacto de aliança* que incita os sujeitos a participarem da ação enquanto heróis coletivos” (CHARAUDEAU, 1992: 159, grifos no original, tradução nossa)¹⁹. Depreendemos, portanto, um distanciamento do relato de vida, caminhando em direção ao gênero manifesto

Ao abordar o uso dos pronomes ao longo da narrativa, é possível sublinhar, ademais, as passagens em que Halimi não faz mais referência a si mesma, muito menos a um grupo do qual integra. Ao contrário, são fragmentos em que são apresentados os relatórios das audiências mais importantes, ou em que são esboçadas as conquistas oriundas desde o Manifesto 343, ilustrando a mudança de atitude para uma visada mais política. No fragmento abaixo (viii), observa-se as atribuições possíveis de um centro de ortogenia, estipulado pelo coletivo *Choisir*.

(viii) - *Prática e oferecimento de educação sexual; - Prática e distribuição de anticoncepcionais gratuitos; - Colocação de DIUs; - Distribuição de pílulas; - Consultas e prescrições gratuitas; - Treinamento de profissionais (ensinando o método Karman aos estudantes de medicina e a equipe paramédica).*

(HALIMI, 1973: 148, tradução nossa).²⁰

Nesse momento, ao interpretarmos o efeito de enunciação procurado pela autora, percebemos que a narrativa passa de uma *debreagem enunciativa*, com projeção do eu-aqui-agora, para uma *debreagem enunciativa*, por meio da projeção do ele-alhures-então. Segundo Fiorin (2018), “narrar em primeira ou terceira pessoa é uma opção feita pelo enunciador, visando transmitir efeitos de objetividade ou de subjetividade” (p. 64). Ao trazer a narração dos processos relativos à reivindicação pela legalização do aborto, Halimi sai do campo da subjetividade, o domínio do individual e pessoal, e o remaneja para um discurso mais objetivo. Ocorre um distanciamento da cena enunciativa, permitindo que as colocações sejam expressas por *si só*.

O uso de relatos pessoais, carregados de subjetividade, com consonância com uma narrativa tida como neutra, ou seja, uma narrativa com fins de

¹⁹ « Un *pacte d'alliance* qui institue les sujets participant à l'action en héros collectif ».

²⁰ « Pratique et dispense de l'éducation sexuelle; - Pratique et dispense de la contraception gratuite; - Pose de stérilets; - Distribution de pilules; - Consultations et ordonnances gratuites; - Formation de praticiens (enseignement de la méthode Karman aux étudiants en médecine et au personnel paramédical) ».

transparecer mais objetiva (RANCIÈRE, 2001 *apud.* MACHADO, 2019), permitiu, nessa perspectiva, a transição entre um *contar-de-si* rumo a um manifesto feminista. Esse jogo entre o uso de relatos oriundo do subjetivo, alinhados com acontecimentos narrados de forma objetiva, configura a existência do livro de Halimi dividida entre dois segmentos antagônicos: narrativa de vida e manifesto pela libertação sexual da mulher.

3. RESULTADOS

O relato de vida de Gisèle Halimi é um relato de uma trajetória de lutas em busca de um bem comum: o direito da mulher de decidir sobre o seu próprio corpo. Conforme relembram as historiadoras Duby, Fraisse e Perrot (1977)

após qualquer guerra a vida é sagrada! Por toda a parte se tende então a assimilar o aborto ao infanticídio: o feto, e mesmo o embrião, tronam-se seres humanos de pleno direito (p. 374).

A argumentação construída pela autora pode ser medida, nesse sentido, “pelos obstáculos que a ação supera” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005: 55). Indo contra os discursos pró-vida, resultantes do fenômeno pós-guerra, a autora se abre para o leitor, dando a ele o acesso aos pormenores da sua vida, sem perder de vista o seu objetivo principal – o de lutar pelas mulheres.

No seu ato de contar, Halimi assinala a necessidade de se revisitar as suas raízes, perdidas nas profundezas da memória, em um esforço de trabalhar com esse seu passado perdido a fim de justificar, ademais, as suas atitudes empreendidas ao longo da vida.

(ix) ... reconectar-se à identidade perdida. Eu recolho dentro de mim mesma, mulher homogênea, lúcida. Eu desço nas minhas profundezas. Encontro minhas raízes das quais fui cortada há tanto tempo! É a festa. É o reencontro. O grito. O canto. O caldeirão de culturas está borbulhando, múltiplo, intacto. Soberbos e novos surgem a linguagem, a imagem, o mundo.

(HALIMI, 1973: 22, tradução nossa).²¹

²¹ « ... renouer avec l'identité perdue. Je me ramasse dans moi, femme, homogène, lucide. Je descends dans mes profondeurs. Je retrouve mes racines dont si longtemps j'ai été coupée! C'est la fête. Les retrouvailles. Le cri. Le chant. Le creuset bouillonne, multiple, intact. Superbes et neufs surgissent le langage, l'image, le monde. ».

Retomando a noção de relato de vida, é preciso, ainda, conforme assinala Machado (2019), ter em mente que a necessidade implicada em tal ato de se vistoriar a memória, para assim poder reconstruí-la por meio da linguagem. Ao visitar as profundezas de sua história, Gisele Halimi recorre da combinação entre acontecimentos reais e criação ficcional, como forma de preencher as lacunas encontradas no exercício de se lembrar (MACHADO, 2019). Entretanto, tal empreitada não desvaloriza a história contada. Pelo contrário, trata-se de um esforço no qual “a inclusão de uma dose de ficção que a imaginação do narrador constrói como verossímil, apropriada à sua narrativa de vida” (MACHADO, 2019: 75).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de Gisèle Halimi mostra a luta de ser uma mulher, em um âmbito de uma sociedade que a qualifica sempre como incapaz até mesmo de cuidar do seu próprio destino. Pudemos, por meio da análise empreendida, perceber o uso persuasivo na estruturação de um relato pessoal. Halimi aborda um assunto ainda por muitos enxergados como um tabu, permitindo ao enunciatário enxergar o seu mundo pessoal e compreender, de certa forma, os bastidores da sua luta. Nesse sentido, ao narrar sua trajetória, perpassada por opressões e de uma constante luta pela reformulação da lei contra aborto, a autora se aproxima das mulheres a quem ela se dirige a partir do seu *falar de si*, por ser essa uma linguagem comum entre elas (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Ao ler sua trajetória, constatamos ser esta marcada por diversos altos e baixos. Variações que culminam na organização cujo objetivo final é o de impedir que outras mulheres tenham que passar pelos mesmos sofrimentos, consequência de uma interdição de poder exercer o controle sobre seus corpos. Para encerrar a análise aqui empreendida, retomemos a última frase do livro: “Revolução feminina? Eu não acredito. Mas as mulheres, a ala itinerante de uma nova revolução, isso sim! Com certeza sim! ...” (HALIMI, 1973: 190, tradução nossa).²²

²² « Révolution des femmes ? Je ne crois pas. Mais les femmes, aile marchante d'une nouvelle révolution, oui ! A coup sûr, oui !... ».

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 2005.

BERTAUX, D. *Les récits de vie*. Collection 128. Paris: Nathan, 1997.

DUBY, Georges; FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. *História das Mulheres no Ocidente: o século XIX*. Porto: Edições Afrontamento, 1994. 4v.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da Enunciação*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

_____. *Elementos de Análise do discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo : Elefante, 2017.

GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. Tradução de Alceu Dias lima et al.. São Paulo: Cultrix, 1983.

HALIMI, Gisele. *La cause des femmes: propos recueillis par Marie Cardinal*. Paris: Grasset, 1973.

LARA, Gláucia Muniz Proença; MATTE, Ana Cristina Fricke. *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MACHADO, Ida Lucia. A narrativa de vida como materialidade discursiva. *Revista da Abralin*, volume XIV, número 2, jul/dez, 2015.

_____. As duas vidas de uma transclasse. In: EID&A - *Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação*, vol. 2, set/dez, p. 71-92, 2019.

MICHELI, Raphaël. *Les émotions dans les discours: Modèle d'analyse, perspectives empiriques*. Louvain-la-Neuve : Deboeck, 2014.

MUSSALIM, Fernanda. A enunciação aforizante: o caso do gênero manifesto. In: *D.E.L.T.A.*, vol. 23, p. 467- 484, 2013.

PERELMAN, Chaim & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação. A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. S'il y a de l'irreprésentable. In : NANCY, J.L. *Le genre humain número 36*. L'Art et la mémoire des camps. Représenter, exterminer. Paris : Seuil, p. 81-102, 2001.

TATIT, Luiz. A abordagem do texto. In : FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística : 1. Objetos teóricos*. São Paulo : Contexto, 2019.

TEIXEIRA, Lucia. Entre dispersão e acúmulo : para uma metodologia de análise de textos sincréticos. *Niterói* , n. 16, p. 229-242, 2004.

Submetido em: 25/12/2020

Aceito: 09/02/2021

**ENSINO DE COESÃO
TEXTUAL E DOS
ELEMENTOS CONECTIVOS
NO LIVRO PORTUGUÊS
LINGUAGENS: UMA
ANÁLISE DO MATERIAL
UTILIZADO PELOS
ADOLESCENTES
ASSISTIDOS PELA CASA
DO BOM MENINO DE
ARAPONGAS**

Juliana Carla Barbieri Steffler

*Docente do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, e
doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, UEM.
juliana.barbieri@unespar.edu.br*

Isabela Nunes Pereira

Acadêmica do curso de graduação em Letras da Universidade Estadual do Paraná.

RESUMO: A coesão textual é um processo de natureza sintático-semântica que está atrelado à organização textual e às relações de sentidos do texto. Trata-se, pois, de um recurso essencial às práticas de produção oral e escrita e que, por isso, tem suscitado pesquisas no âmbito da Linguística Textual e Linguística Funcional. Outro aspecto igualmente inerente ao assunto se traduz no ensino voltado ao desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura e à produção de textos, o qual prescinde, em alguns casos, de materiais didáticos em que o trabalho sobre a coesão textual, bem como sobre os conectivos a ela relacionados apresentem, de fato, tanto um método quanto informações consistentes e eficazes ao aprendizado. Assim, este trabalho propõe a investigação do método de ensino e dos conteúdos apresentados pelo livro *Português Linguagens, Cereja e Cochar*, destinado ao 8º ano do Fundamental II, considerando as necessidades dos adolescentes atendidos pela Casa do Bom Menino de Arapongas / PR. Para tanto, toma como aparato teórico as contribuições de Koch (1996; 2009; 2010), Bakhtin (2006), além de Cunha e Cintra (1985), Bechara (2009) e Neves (2000). Os resultados identificam uma relação direta entre as dificuldades apresentadas, sobretudo, no que diz respeito ao uso dos elementos de coesão textual (e, em igual medida, dos conectivos) e as

ABSTRACT: Textual cohesion is a process of syntactic-semantic nature that is linked to the textual organization and sense relations of the text. It is therefore an essential resource for oral and written production practices and has led to research in the field of Textual Linguistics and Functional Linguistics. Another aspect equally inherent to the subject is the teaching aimed at developing the skills necessary for reading and producing texts, which in some cases does not require teaching materials in which the work on textual cohesion, as well as on the connectives related to it, in fact present both a consistent and effective method and information for learning. Thus, this work proposes the investigation of the teaching method and contents presented by the Portuguese book *Linguagens, Cereja e Cochar*, intended for the 8th grade of Elementary II, considering the needs of adolescents served by the Casa do Bom Menino de Arapongas / PR. For this purpose, it takes as theoretical apparatus the contributions of Koch (1996; 2009; 2010), Bakhtin (2006), besides Cunha and Cintra (1985), Bechara (2009) and Neves (2000). The results identify a direct relationship between the difficulties presented, especially regarding the use of textual cohesion elements (and, to an equal extent, connectives) and the limitations of the textbook in addressing the subject.

limitações do livro didático na abordagem do assunto.

PALAVRAS-CHAVE: coesão Textual; conectivos; livro didático; Casa Bom Menino de Arapongas.

KEYWORDS: textual cohesion; connectives; textbook; Casa Bom Menino de Arapongas.

INTRODUÇÃO

A competência comunicativa se manifesta, constantemente, em face às exigências impostas pela interação social, as quais suscitam, por sua vez, mudanças no funcionamento linguístico. Por outro lado, essas mesmas exigências levantam importantes questões de pesquisa e, conseqüentemente, de investigação acerca dos elementos linguísticos envolvidos. Estes atuam na estruturação dos atos de fala e o fazem atravessados por escolhas referentes ao contexto de uso e às regras internas ao sistema. Assim, esses mesmos elementos oferecem caminhos ao exercício interpretativo, que se tornam disponíveis ao usuário de uma língua natural – como é o caso do Português – nas mais diversas situações de comunicação.

Sob a perspectiva de Bakhtin (2006), o entendimento das bases linguísticas e dessas interações e/ou produções verbais deve ser contemplado como um todo, de modo a considerar as denominadas valorações sociais. Por isso, em geral, não abre espaço para análises isoladas ou enriquecimento de um único campo linguístico.

Assim, para que uma língua funcione de modo coerente é fundamental que haja um arranjo conjuntivo adequado e coeso. Ao mesmo tempo, o campo das produções orais e/ou escritas da Língua Portuguesa é vasto e oferece um leque de possibilidades no âmbito da escolha dos itens linguísticos que melhor auxiliem desde a elaboração da construção textual.

Destarte, segundo Koch (1996), aos elementos linguísticos estabelecidos no ato de comunicação subjaz a noção de uma “matriz impulsionadora” que constrói, estrutura e possibilita a prática observável de textos e/ou discursos, por intermédio de delimitados agentes gramático-funcionais.

É justamente nesse ínterim que esta pesquisa se apresenta: a proposta volta-se à investigação do ensino da coesão textual e, por extensão, dos conectivos que a viabilizam, a partir da análise do livro didático Português Linguagens (8o ano do Fundamental II). Para tanto, toma como aparato teórico as considerações da Linguística Textual, as contribuições de Fávero e Koch (1985), Koch (1996; 1999; 2010) e Bakhtin (2006), além Neves (2000) e

Bechara (2010) que, em conjunto, realizam profundas reflexões acerca da gramática tradicional e funcional.

Ademais, no campo de estudos da Coesão, bem como no da Linguística Textual e Funcional, diversos autores têm contribuído com trabalhos e/ou estudos dirigidos ao tema. Tome-se como exemplo o trabalho de Vendramim (2016), segundo o qual o uso dos conectivos como forma de auxílio e recurso construtivo ao saber discente foi contemplado numa visão ligada a um gênero textual específico, no caso, a crônica. A autora direciona seu trabalho para uma proposta de ensino dos elementos conjuntivos pautada nos gêneros textuais. Outro estudo de grande relevância para o ensino de coesão é o de Barbosa (2016) que analisa o modo como o livro didático aborda esse ensino aos educandos.

Na esteira desses autores, também Moraes (2008) destaca a importância da abordagem dos mecanismos de coesão para a aprendizagem, em contraponto com a maneira abordada pelos docentes no ensino do assunto, a fim de que os alunos compreendam seu funcionamento, sobretudo, na língua escrita.

Assim, alinhada a essas discussões e considerando as limitações didáticas dos materiais analisados pelos autores supracitados, esta pesquisa justifica-se também por oferecer uma proposta de compreensão e de atendimento às necessidades identificadas no trabalho com os estudantes da Casa Do Bom Menino de Arapongas / PR, instituição que atende crianças e adolescentes em situação de risco, oferecendo significativas contribuições por meio de oficinas que contemplam as diferentes áreas do currículo escolar.

Dentre as dificuldades mais recorrentes no ensino dos diversos conteúdos que compõem o currículo de Língua Portuguesa, está o desenvolvimento de habilidades referentes à coesão textual, sobretudo ao uso dos conectivos conjuntivos, responsáveis por coordenar palavras, assim como coordenar e/ou subordinar sintagmas, sentenças e porções maiores do texto. Além disso, tais elementos são fundamentais para que se estabeleçam diferentes relações de sentido entre as partes da estrutura textual e, por conseguinte, para a composição do teor argumentativo que orientará também a recepção do texto.

Tais demandas tornam-se ainda mais evidentes mediante as limitações (previamente identificadas) do material didático adotado pelas instituições de ensino que atendem o público em questão. Ao tratar do assunto, o material restringe-se a apresentar uma proposta pautada em considerações teóricas pouco elucidativas - limitadas à classificação e memorização dos conectivos - para o público em questão.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção dos textos e, por extensão, dos discursos pressupõem atividade argumentativa, à qual deve primar pela clareza e pela objetividade dos sentidos, uma vez que, segundo Koch (1996), se está atuando no palco maior da interação humana pela linguagem. Assim, o uso de uma língua natural assenta-se sobre o pilar das escolhas lexicais (nomes, verbos, advérbios) que dão corpo à comunicação, bem como do emprego das regras internas ao sistema linguístico, integrado, dentre outros elementos, pelos conectivos e, de modo especial, pela classe das conjunções.

Responsáveis pela conexão de palavras em coordenação, e pela conexão de sentenças, tanto por meio da coordenação quanto da subordinação e do encaixamento sintático, as conjunções se destacam também pelos sentidos que indicam e que podem contrair, além da relevância na construção da coesão entre as partes do texto. Isso ocorre, porque essa mesma coesão demanda estruturas linguísticas que, seja na modalidade escrita ou oral, permitem o estabelecimento de diversas relações de sentido e, ao mesmo tempo, diferentes interpretações mediadas, por exemplo, pelos conectivos que a tradição gramatical convencionou denominar aditivos, adversativos, alternativos, conclusivos ou explicativos.

Consequentemente, a coesão textual ocorrerá quando a interpretação de um determinado elemento textual for dependente da de outro. Nesse sentido, definem-se três tipos de coesão: referencial (substituição e reiteração), recorrencial (paralelismo, paráfrase, recursos fonológicos, segmentais e suprasegmentais) e a sequencial (temporal e por conexão).

Considerando especificamente o processo referencial, e, a partir dele, a noção de “substituição”, é possível compreender que esta ocorre quando um componente é retomado ou precedido por uma "forma nominal", podendo ela ser verbal, pronominal, adverbial ou numeral. Ao ser retomada, uma determinada forma estabelece o processo de anáfora que, segundo Koch (2010), é um componente que faz remissão a outros itens no mundo textual. Logo, a “sucessão”, também abordada pela autora, ocorre a partir de um elemento catafórico, ao qual cabe a tarefa de fazer a remissão para frente.

A Reiteração, por sua vez, caracteriza-se pela repetição de expressões presentes no texto e, para a autora, é responsável por incorporar mais cinco campos explicativos: sinônimos, hiperônimos, hipônimos, nomes genéricos e expressões nominais definidas.

A segunda classificação atribuída ao processo de coesão é a denominada recorrencial: por meio dos paralelismos (conteúdos reutilizados de modo diferente), paráfrases (reformulação e reorganização da informatividade do tex-

to), além dos demais fundamentos fonológicos, segmentais e suprasegmentais que, em conjunto, atribuem ao texto uma nova roupagem.

Por meio da noção de coesão sequencial (realizada, principalmente, por meio dos conectivos), o texto progride e o fluxo informacional consegue caminhar com sucesso. Isso ocorre, principalmente, porque, ao oferecer os mecanismos necessários ao encadeamento de enunciados, esse tipo de coesão textual corrobora semântica e pragmaticamente para uma compreensão objetiva do enunciado. Em outras palavras, contribui para a combinação e a consonância das informações apresentadas no texto e, em última instância, de estabelecer a coerência, bem como a progressão textuais.

Dada sua importância e frequência nos textos, esse tipo de coesão sequencial - advinda dentre outros aspectos, das conjunções (sobretudo das subordinativas) - pode ser organizada segundo as relações que estabelecem entre expressões, sentenças e porções maiores do texto. Dentre essas relações, destacam-se: conexão causal, consecutiva, condicional, final, proporcional, disjuntiva (alternativa), de justificativa ou de explicação, entre outras.

Fávero (2009) destaca as divergências advindas das modalidades oral e escrita. Tais divergências se justificam pelo fato de que, na língua oral, esses itens de conectividade são utilizados e escolhidos mais genericamente ou impulsivamente, resultando numa dada imprecisão no ato de comunicação. Por outro lado, na escrita, o léxico (vocabulário) é empregado mais precisamente e com um teor específico e, por isso, a importância de se desenvolver as habilidades necessárias para o uso adequado dos elementos conjuntivos de coesão, necessários à leitura e à escrita.

É justamente nesse íterim que se encontram as demandas apresentadas pelos adolescentes atendidos pela instituição Casa do Bom Menino de Arapongas-PR. Tais demandas dizem respeito às limitações pontuais (previamente identificadas pelas pesquisadoras) que se verificam no desconhecimento dos conectivos e, principalmente, dos seus diferentes usos, fato esse que constitui um alerta para a insuficiência da ferramenta didática adotada pelas escolas onde esses mesmos adolescentes estudam.

A questão que se coloca ganha ainda mais relevo ao se contrapor o material didático às referências de cunho bibliográfico listadas ao final da obra: no âmbito da descrição linguística, constam, por exemplo, nomes de professores e pesquisadores consagrados no cenário nacional (com destaque para a Professora Dr.^a Maria Helena de Moura Neves) por realizarem seus estudos a par de pressupostos funcionalistas, segundo os quais uma língua natural deve ser analisada em sua função, em situações concretas de interação em que emergem os usos linguísticos e, por isso mesmo, compreendidas em sua totali-

dade (ou seja, em termos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos). Dito isso, a questão que surge é “como um material didático pautado nesses princípios pode se revelar insuficiente e limitado na tarefa de apresentar noções básicas acerca dos conectivos conjuntivos e de sua relação direta com a coesão textual”?

Para responder a essa questão é necessário, antes, compreender as contribuições dos estudos de orientação normativa mais recentes a respeito da Língua Portuguesa no Brasil e, em especial, a respeito das conjunções. Talvez, a obra que melhor represente essa orientação – tradicional – seja a Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Celso Cunha e Lindley Cintra. Nella, os autores apresentam a clássica bipartição dos conectivos entre os coordenativos (responsáveis por encadear elementos de mesmo estatuto sintático) e os subordinativos, os quais se subdividem em integrantes (que introduzem orações encaixadas, como “Pediram-me **que** definisse o Arpoador (C. Drummond de Andrade)” (1985: 466)), e subordinantes, cujo papel é o de introduzir orações dependentes, de modo a estabelecer entre elas e a oração principal diferentes relações de sentido e, por extensão, de estabelecer conexão sequencial, como ocorre com o exemplo: “Eram três da tarde **quando** cheguei às arenas romana. (U. Tavares Rodrigues)” (1985: 466). Assim, as conjunções do último grupo são apresentadas segundo o valor de sentido que podem apresentar, conforme indica o quadro seguinte:

Conjunções subordinativas correspondentes	
Valor de sentido	Causal <i>porque, pois, porquanto, como [= porque], pois que, por isso que, já que, uma vez que, visto como, que, etc.</i>
	Concessivo <i>embora, conquanto, ainda que, mesmo que, posto que, bem que, se bem que, por mais que, apesar de que, nem que, que, etc.</i>
	Condicional <i>se, acaso, contanto que, salvo se, sem que [= se não], dado que, desde que, a menos que, a não ser que, etc.</i>
	Final <i>para que, a fim de que, porque [= para que].</i>
	Temporal <i>quando, antes que, depois que, até que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, mal, que [= desde que], etc.</i>
	Consecutivo <i>tal, tanto, tão, de forma que, de maneira que, de modo que, de sorte que, etc.</i>
	Comparativo <i>que, do que (depois demais, menos, maior, menor, melhor, pior), qual (depois de tal), quanto (depois de tanto), como, assim como, bem como, como se, que nem.</i>
	Conformativo <i>conforme, como [= conforme], segundo, consoante, etc.</i>
	Proporcional <i>à medida que, ao passo que, à proporção que, enquanto, quanto mais...mais, quanto mais...tanto mais, quanto mais...menos, etc.</i>

Tabela 1: (Cunha e Cintra, 1985: 572 –575)

Os autores apresentam sua proposta (sem distinguir conjunções de locuções conjuntivas) à luz das diretrizes da Nomenclatura Gramatical Brasileira e, tal como a NGB, prescindem de coerência na escolha dos critérios de análise: ora adota-se o critério funcional (sintático), ora o estritamente semântico, em detrimento do aspecto formal e de sua complexidade: se por um lado as conjunções correspondem a um grupo fechado e específico de palavras de modo que seus elementos podem ser listados um a um, por outro, desconsideram a relevância das locuções conjuntivas, sobretudo pelas possibilidades de criação que apresentam, segundo as necessidades comunicativas inerentes ao uso: trata-se, pois, de uma forma bastante inteligente de compensar a simplicidade morfológica das conjunções e a escassez de parâmetros estáveis a partir dos quais outros itens possam ser formados, de maneira semelhante ao que ocorre com as classes dos verbos e dos nomes. Considerando justamente esses aspectos, pesquisadores funcionalistas, como Neves (2000) e Ilari *et al.* (2019) explicam que as classes fechadas de palavras (como a das conjunções) tendem a apresentar mecanismos de construção dos quais resultam não apenas locuções, como construções com certa flexibilidade de composição, o que atende perfeitamente às demandas da interação comunicativa.

A limitação dos estudos também se verifica em termos de estatuto sintático dos elementos relacionados pelas conjunções, que vão de palavras a orações, excluindo as relações de sentido e, por extensão, as relações coesivas que se estabelecem entre porções maiores, como períodos e/ou fragmentos do texto.

Outro aspecto que recebeu especial atenção nas últimas décadas diz respeito à polissemia das conjunções e, com ela, a possibilidade de empregos ambíguos, preteridos por Cunha e Cintra (1985).

Nesse ínterim, destaca-se também a proposta de Evanildo Bechara (2009) – também referenciado pelos autores do livro didático em análise – que põe em xeque os critérios adotados por trabalhos de orientação normativa/prescritiva, como os de Cunha e Cintra (1985). Assim, o mérito de Bechara consiste, principalmente, na ruptura com a concepção de que as regras precedem o uso e que, por isso, as regras devem ser corroboradas com exemplos, nem que para tanto, seja necessário recorrer a empregos literários que, distantes, portanto, do uso efetivo.

Acresce-se a essa contribuição o fato de Bechara (2009) apresentar a noção de coordenação associada à independência (os elementos conectados poderiam aparecer em separado) e, por isso, a função da conjunção, nesses casos, seria, de fato, a de um conector.

“as conjunções coordenadas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se independentes umas das outras e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados separados”

(Bechara, 2009: 319).

Por outro lado, explica que as conjunções subordinativas não são meros conectores, mas transpositores, no sentido de que a oração por eles introduzida passa a constituir parte de um enunciado maior.

“as conjunções coordenadas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se independentes umas das outras e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados separados”

(Bechara, 2009: 319).

Além disso, para o autor, são conjunções coordenativas somente as alternativas, as aditivas e as adversativas. As conclusivas integraram, segundo ele, o grupo das conjunções subordinativas, por funcionarem como transpositores, enquanto as tradicionalmente conjunções alternativas estabelecem um tipo de conexão específico, a correlação, no qual não há independência sintática, nem tão pouco semântica e, portanto, não há coordenação de fato.

Para Neves (2000), por sua vez, embora reconheça as contribuições da perspectiva descritivista de Bechara, questiona o tratamento dado às conjunções, sobretudo no que diz respeito à manutenção da dicotomia “coordenação vs subordinação”. A autora defende um pressuposto teórico já bastante consensual entre os pesquisadores funcionalistas: o de que entre a coordenação (denominada parataxe) e a subordinação plena (denominada encaixamento) há um nível intermediário de conexão, a hipotaxe, em que uma oração para a constituir um satélite da nuclear, sendo, portanto, dependente desta sintática e semanticamente. Assim, igualmente, há três tipos básicos de conjunção: as coordenadas, as subordinativas por dependência, que correspondem às conjunções subordinativas adverbiais de Cunha e Cintra (1985) e de Bechara (2009) (dentre as quais se encontram as conjunções responsáveis pela coesão sequencial), e as subordinativas por encaixamento, introdutoras de orações substantivas e adjetivas apositivas.

2 ANÁLISE

Considerando a perspectiva metodológica previamente definida, o trabalho apresenta natureza qualitativa, tendo em vista a proposta de análise

do material didático *Português Linguagens* no que diz respeito ao método empregado para o ensino da Coesão Textual, estabelecida pelos conectivos conjuncionais, especialmente aqueles por meio dos quais se estabelecem a sequência e a progressão do texto.

Assim, a análise se debruça sobre a investigação de dois capítulos do material didático a saber: capítulo "A língua em foco – A conjunção (I)" e "A língua em foco – A conjunção (II)". O objetivo é destacar, principalmente, as conjunções sequenciais em função, ou seja, segundo as diferentes relações de sentido que estabelecem, de modo a identificar: a) as contribuições e/ou limitações do material no que diz respeito ao assunto em questão; e b) a fidelidade às referências teóricas indicadas.

Primeiramente, a organização do tema em dois capítulos já evidencia, em si, a preocupação dos autores com o assunto e com duplo viés: enquanto fenômeno linguístico e como objeto do processo de ensino-aprendizagem. No geral, o primeiro capítulo "A língua em foco – A conjunção (I)" busca explicar certas premissas básicas sobre os conectivos, com vistas a conduzir o aluno a decodificar, identificar algumas características e, assim, elaborar uma noção a respeito.

Para isso, os autores apresentam um poema e, partindo do conceito de oração, trazem alguns questionamentos sobre a função de "relacionar" orações e construir determinados sentidos no texto. Na sequência, o material traz o conceito de conjunção, definindo-a como "palavra, ou expressão que relaciona e liga as orações, além de ligar e relacionar termos semelhantes numa mesma oração" (2014: 215).

Nesse trecho, destaca-se a opção dos autores pelo emprego de um vocabulário específico, como "relacionar termos de mesmo valor sintático" que pressupõe o conhecimento de outros conceitos gramaticais referentes ao estatuto sintático das construções em português, nos quais podem figurar palavras isoladas, sintagmas (conjunto de palavras que gravitam ao redor de uma base nuclear (nominal, verbal, adverbial, ou preposicional)) e orações (conjunto de sintagmas que se unem ao verbo para constituir um todo funcional).

Logo, será necessário explicar ao aluno o conceito que se apresenta no interior de um outro conceito. A tarefa, no entanto, excede o objetivo base que é, justamente, o de instrumentalizá-lo com os recursos necessários à leitura e à escrita, sem a remissão a uma taxionomia, a qual será devidamente analisada nas séries finais da educação básica, isto é, no ensino médio. Em outras palavras, a terminologia empregada parece sinalizar um descompasso entre o material e as demandas dos alunos no que diz respeito a

um conhecimento gramatical voltado ao desenvolvimento de habilidades necessárias para ler e escrever.

Na sequência, o tópico continua a fazer uso da metalinguagem e apresenta a classificação das conjunções em coordenativas e integrantes: observe-se que às noções de oração, termos equivalentes e de relação, é acrescida a de conjunção coordenativa (cuja função é a de introduzir uma oração coordenada e à de conjunção integrante (responsável por introduzir uma oração substantiva). Assim sendo, caberá ao professor oferecer o suporte necessário para retomar todos esses conceitos gramaticais referidos (trabalho complexo, aliás, mesmo para experientes pesquisadores) e, assim, mais uma vez, o objetivo principal do trabalho – promover ferramentas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita – se esvai em meio à metalinguagem.

Além disso, os autores pecam ao explicar o conceito de conjunção integrante: por meio da oração “Mariana achou que o homem era sincero”, definem o item a partir de sua capacidade de relacionar orações. Ora, conforme a definição por eles apresentada, as conjunções distinguem-se por conectar e, ao mesmo tempo, relacionar elementos de “mesmo valor sintático”. No entanto, não é, de fato, o que ocorre, uma vez que a conjunção “que” introduz uma oração subordinada, encaixada à oração matriz, ou principal. Logo, não se pode considerar de estatutos sintáticos equivalentes orações que se distinguem pela sua natureza, ou seja, pelo fato de que uma delas assume apenas o papel de argumento (complemento) da outra. Por conseguinte, a definição apresentada pelos autores aplica-se somente às conjunções coordenadas.

Ao final da primeira parte do capítulo, segue uma lista de exercícios que recai sobre o trabalho de identificação, próprio das gramáticas de orientação normativa/prescritiva, que pouco contribuem para a reflexão e a análise de fenômenos linguísticos, seu funcionamento e importância na construção do discurso, conforme defendem autores como Neves (2000), referenciados no livro didático:

2. Identifique, no caderno, as conjunções deste texto:

porque, e, que, e, que, se, que, e, e

Tia Clea não gostava de mim porque um dia a vi sem dentadura e ninguém nunca a tinha visto sem dentadura. Ela disse que eu ia pagar caro. Eu tinha medo só de olhar para a cara dela. Era médica e falou para Mamãe que, se não tratasse da minha gripe, podia virar coisa séria: receitou uma injeção que me fazia berrear de dor e deixava o braço inchado. Eu me escondia no quintal, fugia para a rua, xingava, gritava, esperneava, quebrava as coisas: Mamãe desistiu da injeção, e eu sarei. [...]



(Luiz Vilela. "Meus oito anos". In: *Contos da infância e da adolescência*. São Paulo: Ática, 2011. p. 29.)

Imagem 1: (Cereja; Cochar, 2014: 217)

Além disso, para a identificação de um elemento linguístico é necessário que se realize, previamente, uma explicação a respeito de sua natureza morfológica, isto é, de seus traços estruturais, já que essa classe de palavras não sofre flexão, sendo, portanto, invariável, e não está sujeita aos mesmos processos de formação que os nomes e o verbo, por exemplo. Assim sendo, o único critério que norteará o aluno no trabalho de identificação das conjunções será o funcional, relativo à sua função de relacionar elementos do texto.

Os autores dão prosseguimento ao material didático apresentando a tradicional classificação das conjunções coordenadas em “aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas”, exemplificadas conforme as possibilidades que a língua portuguesa apresenta para a indicação dos sentidos pré-definidos, como “e, nem, e não” para o valor semântico de adição.

Nesse ínterim, um aspecto ganha relevo especial: os “valores particulares” de alguns conectivos coordenativos, extensivamente listados já na gramática de abordagem prescritiva de Cunha e Cintra (1985) e que, portanto, precedem os avanços da Gramática de usos, de Neves (2000). A autora considera esses conectivos à luz de critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos, a qual, conforme já mencionado, é referenciada no material didático.

Assim, ao conectivo “e”, por exemplo, os autores atribuem vários outros sentidos além do aditivo: adversativo, concessivo, consecutivo e final. O mesmo vale para o conectivo “mas”, que pode, a depender do contexto, estabelecer relações de sentido que estão além da noção adversativa, à qual limita-se o livro didático.

Dentre essas relações de sentido, destacam-se o aditivo e o retificativo, como em: “Eram mãos nuas (...) serenas, modestas e avessas a qualquer

exibicionismo. Mas não acanhadas, isso nunca” (Cunha e Cintra, 1985: 570). Os casos de “e” e “mas”, apresentados pelo material didático como indicadores de adição e de adversidade respectivamente, ilustram também um outro aspecto que, por sua vez, se estende aos conectivos explicativos e conclusivos: embora lotados no eixo da coordenação, exercem, na verdade, a função de conectivo sequencial, já que promovem a progressão do texto e, por isso, deveriam figurar entre as conjunções que estabelecem relações no eixo da subordinação (dependência sintática), junto aos conectivos introdutórios de orações adverbiais, listados no capítulo seguinte sobre o assunto.

A seção de exercícios que segue essa classificação, no entanto, tem o mérito de promover a reflexão acerca de sentidos específicos que alguns conectivos assumem em contextos específicos, como o da tirinha a seguir:

Leia os quadrinhos a seguir e responda às questões de 2 a 4.



(Disponível em: http://tiras.hagar.blogspot.com/2006_05_01_archive.html. Acesso em: 15/6/2014.)

2. Na segunda pergunta do primeiro balão da tira, há uma ideia de escolha entre dois elementos.

a) A escolha a que se refere a pergunta implica a exclusão de um dos elementos?

Sim, pois se trata de um amigo ou se trata de um inimigo.

b) Na pergunta, qual é a palavra que dá a ideia de escolha? Como ela se classifica?

É a palavra *ou*, que se classifica como conjunção coordenativa alternativa.

3. Observe a resposta que a personagem Hagar ouve do seu interlocutor no 1º quadrinho.

a) O interlocutor responde de modo direto à pergunta feita por Hagar? Não.

b) A resposta do interlocutor excluiu um dos elementos da escolha proposta por Hagar? Por quê?

Não, porque o interlocutor considerou o fato de que ser *amigo* ou *inimigo* depende da situação.

4. Na sua opinião, por que Hagar conclui que seu interlocutor é um filósofo?

Resposta pessoal. Sugestão: Porque, na concepção de Hagar, filósofo é quem tem pensamentos mais profundos e procura ver a realidade a partir de mais de um ponto de vista, conforme faz seu interlocutor.

Imagem 2: (Cereja; Cochar, 2014: 219)

A análise do primeiro capítulo dedicado ao assunto deixa claro que, até o momento, a função dos elementos conjuntivos no texto foi pouco explorada, principalmente, em termos das relações de sentido entre palavras, orações e

porções maiores do texto e destas em termos de escrita. Aliás, as classificações apresentadas vão de encontro não apenas às referências apresentadas, mas até mesmo às contribuições da perspectiva normativa de estudo da língua, conforme já destacado neste trabalho.

Como consequência da sustentação teórica, a explicação, o conceito e os exercícios estão ainda bastante atrelados à metodologia tradicional, embora haja um esforço no sentido de promover a reflexão acerca do fenômeno linguístico em estudo.

No segundo capítulo sobre o tema, o material parte da sequência didática anterior e, para tanto, apresenta os conectivos através de atividades de fixação e tabelas explicativas. Assim como no capítulo anterior, a metodologia empregada, promove uma rápida reflexão por meio de exercícios introdutórios, os quais são seguidos pelo conceito e pela tradicional proposta de classificação que, aliás, não constitui um problema em si, mas no fato de ser tomada como um fim, e não como um meio a partir do qual o aluno aprenderá a identificar outras relações de sentido que podem surgir diante da infinidade de contextos comunicativos em que esses conectivos são empregados.

O conteúdo retomado é sucedido, assim, por um quadro ilustrativo (Imagem 3) com exemplos de conjunções subordinativas adverbiais, que se dividem em: causais, condicionais, temporais, comparativos, finais, conformativas e concessivas, segundo o paradigma, já apresentado neste trabalho, da gramática normativa de Cunha e Cintra (1985).

Para além da tabela, os autores trazem uma breve discussão acerca dos diferentes “porquês” da Língua Portuguesa. Assim, se por lado, o mérito consiste em esclarecer o aluno acerca de dúvidas frequentes, relativas, num primeiro momento, à ortografia, por outro, falta ainda a abordagem do papel pragmático e discursivo do conectivo causal “porque”.

Fica, claro, portanto, que o fim último da metodologia empregada é o de favorecer a identificação e a memorização. Ao aluno cabe somente o papel de receptor passivo dos conhecimentos que lhes são apresentados, devendo absorver o que lhe é fornecido, sem os devidos fins de aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita e, por extensão, para melhor domínio dos recursos linguísticos.

Com relação aos exercícios apresentados, destacam-se, na mesma linha e em maior número, aqueles com ênfase aos comandos restritos à identificação, à classificação e à memorização.

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS			
	Circunstâncias que expressam	Principais conjunções	
CAUSAIS	causa, motivo, razão do efeito	porque, como, visto que, já que	Comprei apenas as revistas, porque nenhum livro me interessou.
COMPARATIVAS	comparação	como, que, quanto, (mais, menos) do que	O menino está tão confuso quanto o irmão.
CONCESSIVAS	concessão	embora, ainda que, se bem que, mesmo	Ele não participará do jogo de futebol, embora você insista.
CONDICIONAIS	condição	se, caso, contanto que, desde que, a menos que	Se ele tivesse dinheiro na poupança, aproveitaria essa promoção.
CONFORMATIVAS	conformidade	conforme, como, segundo	A Feira de Ciências ocorreu conforme todos tinham planejado.
CONSECUTIVAS	consequência	(tal, tão, tanto) que, de modo que	Falou tanto na reunião, que ficou rouco.
FINAIS	finalidade	para que, a fim de que, que	Chegue mais cedo a fim de que possamos conversar.
PROPORCIONAIS	proporção	à proporção que, à medida que	O preço da carne aumenta à proporção que esse alimento falta no mercado.
TEMPORAIS	tempo, momento	quando, antes que, depois que, logo que	Quando a banda deu seu acorde final, os organizadores deram início aos jogos.

Imagem 3: (Cereja; Cochar, 2014: 219)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho analisou a metodologia empregada pelo livro didático Português Linguagens (8º ano) nos capítulos referentes aos conectivos. Mediante as considerações de Koch (1996; 2009; 2010), Bakhtin (2006), além de Cunha e Cintra (1985), Bechara (2009) e Neves (2000), foi possível identificar que o material prescinde mesmo das contribuições mais básicas que norteiam o panorama tradicional de análise linguística e de ensino de língua materna com relação aos conectivos e à coesão textual.

De modo geral, os dados apontam para dois resultados a saber: a) a metodologia do material didático se apoia na perspectiva tradicional e b) a análise dos capítulos evidencia um descompasso entre essa mesma metodologia e as referências listadas.

De fato, se nas referências há indicação de uma revisão teórica, da valorização do contexto, dos gêneros textuais e do discurso para a análise linguística, na prática, o trabalho com os conectivos está desconectado a seu

objetivo primeiro, promover a compreensão do papel desses elementos na coesão e na coerência do texto.

Embora procure integrar o aluno ao processo de construção do conceito (no primeiro capítulo) por meio de atividades introdutórias que promovem as primeiras reflexões sobre o assunto que será estudado, o material peca no excesso de metalinguagem, pois o vocabulário gramatical específico acaba por dificultar o trabalho no sentido de promover os conhecimentos dos elementos linguísticos tão necessários à coesão, à progressão e à coerência textuais.

Como consequência, as habilidades de leitura e de escrita são relegadas a um segundo plano, fato esse que, em certa medida, justifica as limitações dos alunos atendidos pelo projeto Casa do Bom Menino de Arapongas / PR.

Referências

BARBOSA, Ana Paula Gomes. *A coesão textual [manuscrito]; Uma análise do conceito no livro didático* / Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) Universidade Estadual de Paraíba, Centro de Educação, 2016. Disponível em: <<<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10639/1/PDF%20-%20Ana%20Paula%20Gomes%20Barbosa.pdf>>> Acesso em: 1 de outubro de 2019.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens (8º ano)*. São Paulo: 8a ed. Saraiva, 2014.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2^a ed. Rio de Janeiro, 1985.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e Coerência Textuais*. 11.ed. São Paulo: Ática, 2009

ILARI, Rodolfo (org.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil* (Volume IV: Palavras de Classe Fechada). 1^a ed. São Paulo: Contexto, 2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld. *Argumentação e Linguagem*. 4a ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld. *Introdução à linguística textual*. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

MORAIS, Hilda do Paraizo Ribeiro. *Análise da coesão e coerência nas produções textuais dos alunos: orientações aos professores de língua portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental e médio*. Ibaiti. Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_hilda_morais_paraizo.pdf>> Acesso em: 1 de outubro de 2019.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.) *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. Volumes 1 e 2. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. As construções causais. In *Gramática do Português Falado*. Vol. VII. Campinas: Ed da Unicamp, 1999, p. 461- 495.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

VENDRAMINI, Adegmar Figueiredo. *Conectivos no gênero Crônica: novas perspectivas de análise linguística para o Ensino Médio*. Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí (UNESPAR). Volume II; Cianorte-PR, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/quezi/Downloads/2016_pdp_port_unespar-paranavai_adeymarvendramini.pdf>> Acesso em: 1 de outubro de 2019.

Submetido em: 08/01/2021

Aceito: 03/02/2021

ALGUMAS NOTAS SOBRE A INDIVIDUALIZAÇÃO DE NOMES ABSTRATOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Alan de Sousa Motta

Universidade Federal do Rio de Janeiro (Programa de Pós Graduação em Linguística, UFRJ)

E-mail: alan.motta@live.com

RESUMO: Este trabalho é sobre a contabilidade nominal de nomes abstratos do tipo eventos (*explosão, pulo*) e estados (*fome, sono*) no português brasileiro. Temos com este artigo os seguintes objetivos: (i) traçar um diálogo entre a abordagem de distinção massivo-contável ontológica e nomes abstratos; (ii) investigar como o fenômeno da individualização se dá com estes nomes, observando a sintaxe e o contexto pragmático. Aqui vamos apenas esboçar estes fatores e analisar de que forma eles determinam as estratégias de individualização dos nomes abstratos e (iii) contribuir para a literatura massivo-contável que dê atenção a nomes abstratos, uma vez

ABSTRACT: This work is about the nominal countability of abstract names of events (*explosion, jump*) and states (*hungry, sleep*) in Brazilian Portuguese. This article aims: (i) to connect the ontological mass-count distinction approach and abstract names; (ii) to investigate how the phenomenon of individualization happens with these names observing the syntax and the pragmatic context. Here we will just sketch these factors and investigate how they determine the strategies of individualization of the abstract nouns and (iii) contribute to the mass-count literature that focuses on abstract nouns, since such class of nouns is neglected

que tal classe é negligenciada (KHOKHLOVA, 2014).
(KHOKHLOVA, 2014).

PALAVRAS-CHAVE: nome abstrato; individualização; massivo-contável.
KEYWORDS: abstract nouns; individuation; mass-count.

INTRODUÇÃO

No âmbito nominal, temos nomes que pluralizam facilmente e conseguem se combinar sem dificuldades com numerais (cf. (1a)), já outros nomes não conseguem isso (cf. 1b)).

1. a) Eu vi dois cachorros no chão.
b) * Eu vi duas águas no chão.

A categoria massivo-contável procura estabelecer como e por que alguns nomes são contáveis e outros não. E existe uma literatura vasta sobre esse tema (CHIERCHIA, 2010; LIMA, 2014; STADTFELD, 2013; GRIMM, 2012; ROTHSTEIN, 2010; LINK, 1983; PELLETIER, 1979; BORER, 2005; SANDALO, 2018, entre outros). Quando analisamos a literatura massivo-contável, percebemos que ela trata majoritariamente sobre o domínio nominal. Contudo, somente um tipo de nome é investigado nestes trabalhos: os nomes concretos.

O foco deste trabalho é investigar como a categoria massivo-contável acontece com nomes abstratos, especialmente os nomes do tipo eventos e estados, uma vez que tal classe de nomes é negligenciada pela literatura massivo-contável (GRIMM, 2014; KHOKHLOVA, 2014). Este artigo vai se basear nos achados de Motta (2020) sobre a distinção massivo-contável com nomes abstratos.

Os nomes abstratos, assim como os concretos, possuem diferenças em sua contabilidade. Alguns se combinam facilmente com numerais (cf. (2a)) e o morfema plural (cf. (2c)), já outros nomes abstratos não (cf. (2b, d)).

2. a) O Guilherme viu duas explosões no posto de gasolina.
b) * O Guilherme sentiu dois amores.
c) Os pulos desse atleta receberam nota máxima.
d) * As confianças desse atleta fizeram que ele tivesse um bom desempenho.

Neste trabalho, além de investigarmos como a distinção massivo-contável se dá com nomes abstratos, vamos analisar também sua individualização. Segundo Contini-Morava (2000), a individualização é uma propriedade semântica da sintaxe de uma língua. A individualização, no âmbito concreto, é geralmente pautada em indivíduos e em massa. Nomes contáveis individualizam indivíduos (cf. (3a)) e nomes massivos individualizam massa (cf. 3b)).

3. a) Tem quatro cadeiras nessa sala.
- b) Tem mercúrio nessa sala.

Nem sempre a sintaxe é clara para o tipo de individualização dos nomes. Em (4), temos o nome nu que pode ou não, a depender do contexto pragmático, individualizar um ou mais indivíduos.

4. O Marcos tem gato em casa.

Gato, em (4), pode individualizar mais de um gato ou somente um gato. Isso significa que a sintaxe, às vezes, precisa do contexto discursivo para determinar a contabilidade dos nomes.

Dito isso, vamos delimitar o que nós entendemos aqui como nomes abstratos. A nossa definição de nomes abstratos vai se fundamentar em Lyons (1977) que define nomes abstratos como entidades de segunda-ordem que denotam eventos e estados e que em vez de existirem, acontecem.

Dentro da nossa categoria de nomes abstratos, temos nomes que individualizam eventos (cf. (5a)) e outros que individualizam estados (cf. (5b)):

5. a) destruição, pulo, espirro, entrega, chute, explosão...
- b) fome, sono, cansaço, amor, coragem, confiança...

Agora que já apresentamos a problemática da distinção massivo-contável com nomes abstratos e expomos a noção de individualização, vamos observar como a abordagem ontológica, que é uma explicação sobre a distinção massivo-contável, pode ser aplicada a nomes abstratos.

1 A ABORDAGEM ONTOLÓGICA E SEUS PROBLEMAS COM NOMES ABSTRATOS

Alguns pesquisadores procuram explicar a distinção massivo-contável sob diversos vieses. Uns optam por uma abordagem que explique a distinção pelo viés da semântica (WIERZBICKA, 1998; MCCAWLEY, 1979), outros pelo

viés sintático (ALLAN, 1980; PELLETIER, 1979) e ainda outros pelo viés semântico-pragmático (ROTHSTEIN, 2010).

Existe ainda um outro viés ao qual vamos ter um olhar mais atento que se chama abordagem ontológica. Esta abordagem procura compreender a distinção massivo-contável com base nas propriedades de mundo dos nomes contáveis e massivos.

A abordagem ontológica foi um modo de explicar a distinção massivo-contável a qual diversos autores se debruçaram (QUINE, 1960; GOODMAN, 1951; CHENG, 1973; KRIFKA, 1989; LINK, 1983, entre outros). Esta abordagem, em geral, se fundamenta em quatro propriedades que distinguiriam nomes contáveis de nomes massivos. A seguir, vamos apenas apresentar brevemente as propriedades e depois confrontá-las com as características de nomes abstratos. As propriedades são atomicidade, homogeneidade, cumulatividade e divisibilidade.

A primeira propriedade que vamos observar é a **atomicidade**. A atomicidade é a única das quatro propriedades que caracteriza um nome contável. Esta propriedade prediz que uma entidade não possui partes próprias, a fórmula proposta por Krifka (1989) para esta propriedade é a seguinte:

$$6. \text{ Atômico}(P) = \forall x[P(x) \rightarrow \exists y[y \leq x \wedge \text{Atômico}(y, P)]]$$

Podemos exemplificar a fórmula acima da seguinte maneira: um nome contável normalmente possui partes que já formam outras entidades, por exemplo, um cachorro possui “outras entidades” em sua composição, isto é, um cachorro é formado por olhos, cauda, orelhas, unhas, dentes... A propriedade de atomicidade prediz justamente isso, que as partes do cachorro não são próprias, ou seja, o olho, a cauda do cachorro não são um cachorro. Isso pode parecer meio óbvio, mas a composição mereológica (isto é, das partes) de nomes massivos é diferente.

As próximas propriedades a serem expostas são características de nomes massivos. A próxima propriedade a ser levada em consideração agora é a propriedade de homogeneidade. A propriedade de homogeneidade geralmente é resultado das duas próximas propriedades: a cumulatividade (QUINE, 1960) e a divisibilidade (CHENG, 1973).

A **homogeneidade** é uma propriedade que prediz que numa entidade, todas as suas partes são ela mesma. Tomando um exemplo de nome massivo, temos o nome *água*. Todas as partes da água são ela mesma. Enquanto nomes contáveis como *cachorro*, *celular*, *cadeira* e *sapato* possuem partes que formam outras entidades em sua composição, *água*, *mercúrio*, *ouro* e outros nomes

massivos não possuem partes que formam outra entidade, isto é, as suas partes são próprias da entidade.

A propriedade de **cumulatividade** prediz que uma entidade possui tal característica quando se acrescenta uma outra entidade de mesma natureza a ela e como resultado, o que temos é ainda a própria entidade. Isso significa que quando juntamos duas porções de água, o que temos é água. Já quando juntamos dois cachorros, o que temos são dois cachorros e não simplesmente uma massa de cachorro, como acontece com água.

Quine (1960) formaliza a noção de cumulatividade da seguinte maneira:

$$7. \text{ Cumulativo}(P) = [P(x) \wedge P(y) \rightarrow P(x \oplus y)]$$

A última propriedade, também chamada de Condição de Cheng (CHENG, 1973), é proposta pela mesma autora e caracteriza uma entidade que caso tenha uma parte dela retirada, aquilo que foi retirado é a própria entidade. Essa é a propriedade da **divisibilidade**. Traduzindo isto, temos o seguinte: se alguém retira uma porção de lama da lama, aquela porção retirada é também lama, mas se retirarmos a câmera de um celular (que é um nome contável), veremos que a câmera não é o celular.

A formalização desta propriedade se dá desta forma:

$$8. \text{ Divisivo}(P) = \forall x[P(x) \rightarrow \forall y[y < x \rightarrow P(y)]]$$

Agora vamos traçar um diálogo entre tais propriedades e a distinção massivo-contável presente em nomes abstratos. Começaremos primeiro com a propriedade de atomicidade.

Como vimos, nomes contáveis possuem a propriedade de atomicidade. Mas quando tentamos aplicar tal propriedade a nomes abstratos de eventos e estados, encontramos algumas dificuldades. Normalmente, nomes de evento são contáveis e nomes de estados são massivos (BRINTON, 1998). Mas a questão é: nomes abstratos contáveis (isto é, nomes de evento) possuem atomicidade? Tudo num crime é um crime ou tudo numa explosão é uma explosão? Será que uma entrega possui partes deste evento que formam uma outra entidade, assim como em entidades concretas como uma baleia, por exemplo, que possui partes que não são uma baleia, por exemplo, as nadadeiras, a cauda, os ossos? Se a aplicação de atomicidade a nomes abstratos não for possível, então entendemos que tal propriedade só consegue explicar parcialmente a distinção massivo-contável em nomes concretos.

A propriedade de homogeneidade (que caracteriza nomes massivos) se aplica a nomes abstratos, mas como vimos anteriormente, esta propriedade não conseguiria distinguir nomes massivos de contáveis. Por exemplo, tudo

num pulo parece ser um pulo, assim como tudo numa tristeza parece ser uma tristeza. A impressão que temos é que nomes abstratos possuem a característica de homogeneidade, independe de serem massivos ou contáveis.

É possível que a única das quatro propriedades que consegue se aplicar a nomes abstratos é a cumulatividade. Quando temos duas instâncias de uma mesma entidade, temos como resultado a mesma entidade. Isso significa que nomes massivos como *mercúrio* quando juntados com uma outra porção de mercúrio, temos uma porção de mercúrio maior. Mas quando nomes contáveis como *vaca* são juntados com uma outra vaca, o que temos são duas vacas e não uma massa de vaca. Da mesma forma, encontramos um paralelo semelhante com nomes abstratos. Vejamos os exemplos:

9. a) O pai sente amor pelo filho.
b) A mãe sente amor pelo filho.
c) → O pai e a mãe sentem amor pelo filho.

10. a) Teve uma explosão na fábrica.
b) Teve uma explosão no posto de gasolina.
c) ≠ Teve uma explosão na fábrica e no posto de gasolina.

Vemos no exemplo (9) que a instância do amor do pai e da mãe formam no final das contas ainda uma instância de amor pelo filho. Já em (10) não podemos dizer o mesmo. Uma explosão na fábrica e outra no posto de gasolina são duas explosões distintas e não formariam uma só instância de explosão.

O paralelo entre a propriedade de cumulatividade em nomes concretos e abstratos também não é exatamente a mesma coisa. SONO + SONO e ÁGUA + ÁGUA não dão como resultado o mesmo tipo de quantificação. ÁGUA + ÁGUA tem como resultado uma **quantidade** maior de água, já em SONO + SONO, o que temos é uma **intensidade** maior da instância de sono.

A última propriedade a ser aplicada a nomes abstratos é a divisibilidade. Achamos ser praticamente impossível dividir um nome abstrato como se faz com um nome concreto. Mas se imaginarmos uma separação das partes de *sono* ou de *entrega*, o que teremos ainda será sono e entrega respectivamente? Parece que esta é mais uma propriedade que não pode ser encaixada em nomes abstratos.

Das quatro propriedades analisadas, somente uma, a de cumulatividade, parece se adequar aos nomes abstratos e diferenciar nomes de eventos de estados.

Vimos que a abordagem ontológica dialoga pouco com a ontologia dos nomes abstratos. Outros autores já observaram isso antes (JOOSTEN, 2003; STADTFELD, 2013; GRIMM, 2012).

Mesmo que não possamos ter o auxílio de uma abordagem como a ontológica, podemos investigar a individualização dos nomes abstratos a partir de outros fatores.

2 ESTRATÉGIAS DE INDIVIDUALIZAÇÃO DOS NOMES ABSTRATOS

Allan (1980) postulou que a contabilidade de um nome não está no nome em si, mas no sintagma nominal. De fato, alguns itens funcionais ao redor do nome acabam por influenciar sua contabilidade.

11. Um/ uns/ o/ os pulo(s)

Nos exemplos (4) e (5), observamos exemplos de como a individualização acontece com nomes concretos e abstratos. Alguém poderia pensar que a individualização não é um fenômeno da morfossintaxe, uma vez que os exemplos que mostramos, não mudaram a natureza da própria semântica lexical. Com isso queremos dizer que o nome *gato* ainda individualizava indivíduo ou indivíduos (e isso depende do contexto) e os nomes de estado e evento individualizavam estados e eventos respectivamente sem precisar de quaisquer elementos funcionais. O próprio exemplo (11) mostra isso. *Pulo*, independentemente do tipo de artigo, ainda individualiza um evento.

Mas nem sempre é assim. Vamos ver que dependendo do contexto discursivo/pragmático, da sintaxe e da própria semântica lexical, a individualização do nome abstrato pode variar, inclusive interferindo na sua natureza lexical.

Primeiramente, nem sempre as individualizações de um item lexical vão ser de indivíduo ou massa para nomes concretos, às vezes, outros tipos de individualização entram em jogo. Além disso, nem sempre nomes contáveis vão ter sempre a individualização de indivíduos ou nomes massivos de massa. Existe um fenômeno na literatura massivo-contável chamado coerção. A coerção é responsável pela mudança de tipo do nome. Existem vários tipos de coerção e cada uma delas vai individualizar entidades diferentes.

Como já dissemos, nem sempre nomes contáveis vão individualizar indivíduos, eles podem denotar massa através da sintaxe e de um contexto substancial. A coerção em questão que realiza tal procedimento é o *Universal*

Grinder (ou Moedor Universal¹) (PELLETIER, 1975). Ele pega um nome que denota indivíduo e o transforma em massa. Temos um exemplo de um nome contável que, dado o contexto substancial, individualiza massividade:

12. Tinha gato pra tudo quanto é lado.

No exemplo (12), podemos imaginar um contexto em que um acidente trágico tenha acontecido e que o corpo do gato tenha se despedaçado e se tornado uma massa. Isso significa que no exemplo acima, *gato* deixa de denotar indivíduos e denota massa.

O *Universal Sorter* (Classificador Universal) (BUNT, 1985) é um tipo de coerção que transforma nomes massivos em tipos contáveis.

13. Eu bebi quatro vinhos.

Quatro vinhos neste caso, pode se referir a quatro tipos de vinho. Estes vinhos podem ser italiano, francês, britânico e português, por exemplo. Neste caso, *vinhos* não denota massa ou indivíduo, mas sim tipos.

O *Universal Packager* (Empacotador Universal) (JACKENDOFF, 1991) também torna nomes massivos em contáveis. Desta vez, porém, o que se individualiza são embalagens. O exemplo (13), dependendo do contexto pode ser um resultado do Empacotador, isso se a individualização de *vinhos* não for tipos, mas sim garrafas, isto é, alguém bebeu quatro garrafas de vinho.

Se alguém vai a um restaurante, pode pedir o seguinte:

14. Me vê três águas, por favor.

Nesse caso, temos *três águas* individualizando embalagens de água (podendo essas embalagens ser garrafas, copos...). Em nomes abstratos, também temos estratégias de individualização que modificam a natureza nominal.

Um nome de estado como *tristeza* pode, assim como empacotamos nomes massivos como água, ser “empacotada” em eventos através do Empacotador Episódico (GRIMM, 2014). O Empacotador Episódico toma um nome massivo de estado e o transforma em eventos contáveis, assim como o Empacotador Universal toma um nome massivo concreto e o transforma em embalagens contáveis.

15. As tristezas que a Larissa passou não desestimularam ela.

¹ Ele é um moedor, pois toma um nome contável, o mói e depois o transforma numa massa.

Em (15), temos uma individualização de eventos, ou seja, eventos de tristeza. Isso significa que um nome de estado passou a evento através da coerção em questão. O *Universal Sorter* também está disponível para nomes abstratos. Isso significa que o nome massivo de estado *tristeza* passou a um nome contável de evento. Vejamos como o artigo definido também pode, dependendo do contexto sintático e discursivo, mudar a individualização dos nomes.

16. Os medos do Antônio atrapalham a vida dele.

O nome de estado *medo* deixa de ser um estado e passa a denotar tipos de medo (medo de assalto, medo do futuro, medo de morrer..) em (16). (16) também pode, dependendo do contexto pragmático, individualizar também eventos, isto é, eventos de medo que Antônio passou.

Já o *Universal Grinder* não parece estar disponível para nomes abstratos (GRIMM, 2014; STADTFELD, 2013). Mesmo porque a própria ontologia dos nomes abstratos parece bloquear tal tipo de interpretação massiva:

17. ? Tinha pulo pra tudo quanto é lado.

Mesmo que (17) fosse gramatical, a individualização de *pulo* ainda seria de eventos, pois a interpretação de massa seria muito estranha. Entretanto, a passagem de um nome contável a massivo não se dá unicamente pelo Moedor Universal.

Com nomes concretos, Beviláqua e Pires de Oliveira (2016) e Stadtfeld (2013) mostram que existem outras passagens de um nome contável a massivo. Beviláqua e Pires de Oliveira mostram que em português, o quantificador *muito* associado a um nome contável, pode desencadear uma leitura de volume. No experimento, os autores mostram com um experimento em que os falantes aceitavam como verdadeira a sentença *tem muito livro na sacola*, num contexto em que havia somente dois livros bem grossos numa sacola. Os autores argumentam que esse tipo de leitura não é uma leitura de *grinding*², mas sim uma leitura de volume.

Já Stadtfeld mostra em alemão que o quantificador *mehr* (muito), quando combinado com nomes contáveis singular, pode desencadear uma leitura não de *grinding*, nem de volume, mas sim uma leitura qualitativa da entidade.

² Leitura de *grinding* nada mais é que uma leitura de coerção pelo *Universal Grinder*.

Vejamos o exemplo de Stadtfeld (2013):

18. Mehr Handy, weniger Gewicht
“Mais celular, menos peso”

No exemplo (18), Stadtfeld compreende que *mehr Handy* (mais celular) na verdade é uma leitura, não de indivíduo, mas uma leitura qualitativa do nome singular contável. Mais adiante, o autor descreve um experimento em que dois carros estão sendo comparados. Um carro possui grande qualidade e prestígio social, é um *Porsche*. O outro possui uma qualidade mediana e nem tanto prestígio social, é uma van *Volkswagen*.

Depois de analisarem os dois carros, o participante do experimento lia uma frase no final: *wer hat mehr Auto?* (literalmente: quem tem mais carro?). A maioria dos falantes nativos de língua alemã escolheram o *Porsche* como *mehr Auto* (mais carro). Stadtfeld entende tal interpretação não como uma leitura massiva de *grinding*, mas sim uma leitura qualitativa.

Motta (2020) mostra que certos nomes abstratos contáveis, apesar de aparentemente não se submeterem ao *Universal Grinder*, possuem um modo de terem uma leitura massiva. Num experimento investigando o plural não individualizante³, Motta descobriu que alguns nomes abstratos contáveis pluralizados possuem surpreendentemente uma leitura massiva.

No experimento, os falantes eram confrontados com dois contextos utilizando o nome *regalia* (o experimento utilizou outros nomes abstratos). Num contexto, o personagem fictício possuía três pequenas regalias e num outro contexto, um outro personagem possuía uma única grande regalia. No final dos dois contextos, o falante deveria responder à pergunta: *quem teve mais regalias?* O resultado mostrou que os falantes tiveram uma preferência pelo segundo contexto, isto é, em que um personagem possuía uma única grande regalia.

Isso mostra que a leitura para este tipo de nome abstrato não é uma leitura de *grinding*, pois *regalia* não possui massa, nem também é uma leitura de volume, porque, assim como *grinding*, volume é aparentemente uma interpretação disponível somente para nomes abstratos. A leitura qualitativa de Stadtfeld (2013) parece ser a saída, mas mesmo assim, achamos que não é bem a qualidade do nome que está em questão. Motta (2020) defende que estamos diante de uma individualização de grau/ intensidade. Isso significa

³ O plural não individualizante é um tipo de plural que não desencadeia uma leitura de indivíduos múltiplos.

que uma única grande regalia é *mais regalia* do que três pequenas regalias, pois esta única grande regalia tem um grau/intensidade maior de regalia.

O mecanismo descrito em Motta para designar tal fenômeno foi o Qualificador Episódico. Ele toma um nome contável como *dor* e o transforma numa entidade que pode ser mensurada por grau. Logo, uma pessoa que teve uma grande dor teve *mais dores* do que alguém que sentiu três pequenas dores.

Isso significa que o morfema -s em português pode ter vários significados atrelados a ele. Um canônico e outro mais marginal. Pensemos no morfema diminutivo -inho. Em geral, tal morfema indica uma forma diminuta do padrão, um cachorrinho é a forma diminuta de um cachorro.

O morfema -inho, contudo, tem outros significados. Ele pode ser usado, por exemplo, para inferiorizar um indivíduo, como um policial. Um policialzinho pode tanto ser um policial pequeno de estatura, quanto um policial ruim ou incompetente (TEIXEIRA, 2008).

O morfema -s pode marcar tanto plural como em *mochila* → *mochilas*, quanto pode marcar algum tipo de intensidade como *mais regalias* ou *mais dores* em que o nome em questão não individualiza múltiplas entidades, mas sim que ele indique grau através do morfema -s.

Pouco se sabe qual a extensão de trocas de contabilidade feita com nomes abstratos (HUSIC, 2020). Algo em comum entre os autores que já investigaram o assunto e que possui algum paralelo com coerções presentes em nomes concretos é a pouca disponibilidade de trocas que tomam um nome contável a massivo.

Vimos que em nomes concretos temos dois modos de transformar nomes massivos em contáveis: o *Universal Sorter* e *Packer*. Já a transformação de um nome contável para massivo se dá só de um modo: através do *Universal Grinder* e através de leituras específicas de volume e qualidade como vimos nos trabalhos de Stadtfeld (2013), para qualidade e Beviláqua e Pires de Oliveira (2016), para volume.

Com nomes abstratos, temos alguns modos de transformar um nome massivo em contável como o empacotador de eventos e *Universal Sorter*, além de outros não vistos aqui como a ancoragem de participante⁴. A passagem de

⁴ Leve em consideração a seguinte sentença: “Ele não pode subestimar nossas inteligências.” Scott Grimm (2014) argumenta que tal frase possui uma ancoragem de participante, uma vez que o nome massivo inteligência está “ancorado” em mais de um participante, isto é, indivíduo. Portanto, nossas inteligências é uma entidade de inteligência presente na pessoa 1, pessoa 2... que juntas formam inteligências. Graças a ancoragem de “instâncias” de inteligência presente em vários indivíduos, o nome deixa de ser massivo e passa a contável.

um nome abstrato massivo para contável é mais rara. Vimos o Qualificador Episódico que acontece de modo muito restrito contextualmente (dois contextos em questão) e sintaticamente (com estrutura de comparação).

Resta saber quais são os outros tipos de coerção e quais deles permitem a passagem de nome contável para massivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que uma das principais abordagens que explica a distinção massivo-contável, a abordagem ontológica, só possui uma de suas propriedades que consegue dialogar com nomes abstratos e, mesmo assim, de maneira diferente de nomes concretos. A cumulatividade quantifica quantidade em nomes concretos, mas quantifica grau/intensidade com nomes abstratos.

Concluimos também que a individualização é um fenômeno que envolve a sintaxe, a semântica e a pragmática de uma língua. E que, assim como os nomes concretos, nomes abstratos podem ter sua natureza lexical modificada dependendo da sintaxe e do contexto.

Muito ainda deve ser feito para uma maior compreensão da contabilidade de nomes abstratos não só em português brasileiro, mas em todas as outras línguas.

Referências

ALLAN, Keith. Nouns and countability. *Language*, v. 56, n. 3, 1980.

BEVILÁQUA, Kayron Campos; PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. Muito In Brazilian Portuguese And The Mass-Count Grammar. *Revista da ABRALIN*, v. 15, n. 1, 2016.

BORER, Hagit. *In name only*. Nova Iorque: Oxford University Press on Demand, 2005.

BRINTON, Laurel. Aspectuality and countability: A cross-categorical analogy. *English Language & Linguistics*, v. 2, n. 1, 1998.

BUNT, Harry C. *Mass terms and model-theoretic semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CHENG, Chung-Ying. Response to Moravcsik. In: Hintikka et al. *Approaches to Natural Language*, Berkeley: 1973.

CHIERCHIA, Gennaro. Mass nouns, vagueness and semantic variation. *Synthese*, v. 174, n. 1, 2010.

CONTINI-MORAVA, Ellen. Noun class as number in Swahili. In: KOERNER, Konrad. *Amsterdam Studies In The Theory And History Of Linguistic Science Series 4*, Amsterdã: John Benjamins, 2000.

GRIMM, Scott. *Number and individuation*. Tese de Doutorado, Palo Alto: Stanford University, 2012.

_____. Individuating the abstract. *Proceedings of Sinn und Bedeutung*, vol. 18, n. 18, 2014.

HUSIC, H. *On Abstract Nouns and Countability. An Empirical Investigation into the Countability of Eventuality Denoting Nominals*. Tese de Doutorado. Bochum: Ruhr-University Bochum, 2020

JACKENDOFF, Ray. Parts and boundaries. *Cognition*, v. 41, n. 1-3, 1991.

JOOSTEN, Frank. Accounts of the count–mass distinction: A critical survey. *Linguisticae investigationes*, v. 26, n. 1, 2003.

KHOKHLOVA, Natalia. Understanding of abstract nouns in linguistic disciplines. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 136, 2014.

KRIFKA, Manfred. Nominal reference, temporal constitution and quantification in event semantics. *Semantics and contextual expression*, v. 75, 1989.

LIMA, Suzi. *The grammar of individuation and counting*. Tese de Doutorado. Amherst: Universidade de Massachusetts, 2014.

LINK, Godehard. The logical analysis of plurals and mass terms: A lattice-theoretical approach. In: PORTNER, Paul; PARTEE, Barbara. *Formal semantics: The essential readings*, Hoboken, John Wiley & Sons, 1983.

LYONS, John. *Semantics*. Vol. II. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MOTTA, Alan de Sousa. *A individualização de nomes abstratos no português brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

MCCAWLEY, James D. Presupposition and discourse structure. *Syntax and semantics*, v. 11, 1979.

NELSON, Goodman. *The structure of appearance*. Cambridge: Harvard University, 1951.

PELLETIER, Francis Jeffry. Non-singular reference: Some preliminaries. In: PELLETIER, Francis Jeffry. *Mass terms: Some philosophical problems*. Dordrecht: Springer, p. 1-14. 1975.

_____. A bibliography of recent work on mass terms. In: PELLETIER, Francis Jeffry. *Mass Terms: Some Philosophical Problems*. Dordrecht: Springer, 1979.

QUINE, Willard Van. Carnap and logical truth. *Synthese*, v. 12, n. 4, 1960.

ROTHSTEIN, Susan. Counting and the mass/count distinction. *Journal of semantics*, v. 27, n. 3, 2010.

SANDALO, Filomena. Uma nota sobre medir e contar com palavras emprestadas do português no kadiwéu. *Revista Linguística*, v. 13, n. 3, 2018.

STADTFELD, Tobias. *Zur Bestimmung der Zählbarkeit deutscher Substantive*. Tese de Doutorado. Bochum, Univ.-Bibliothek Frankfurt am Main. 2013.

TEIXEIRA, Taize Winkelmann. *A forma e o uso dos sufixos -inho e -zinho em variedades do português do sul do Brasil*. Dissertação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

WIERZBICKA, Anna. *The semantics of grammar*. Hoboken: John Benjamins Publishing, 1988.

Submetido em: 17/01/2021

Aceito: 03/02/2021

SIGNIFICAÇÕES DO SUJEITO PROFESSOR EM UM MANUAL DE LIVRO DIDÁTICO

Maruana Kássia Tischer Seraglio

Mestranda (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UFFS)

E-mail: maruana.seraglio@estudante.uffs.edu.br

RESUMO: Este trabalho objetiva problematizar o discurso sobre o sujeito professor em um manual do professor de Língua Portuguesa, da coleção Universos. Com aporte teórico da Análise de Discurso e mobilizando conceitos como *formações imaginárias*, *posição* e *forma-sujeito* e *Discurso Pedagógico*, foram analisados os discursos da relação entre o professor e o manual por meio dos enunciados das orientações ao professor, identificando as concepções de sujeito professor que o manual significa e verificando se essas concepções conversem com as abordagens de ensino atual, que normatizam o ensino do país. Os resultados indicam a presença de orientações que buscam guiar o professor a respeito de novas possibilidades de ensino e tecnologias a serem utilizadas em sala de aula. Contudo, ao fazer isso, os sentidos do dis-

ABSTRACT: This work aims to problematize the discourse about the teacher subject in a Portuguese Language teacher's guide, of the collection Universos. With bases on Discourse Analysis and mobilizing concepts as *imaginary formations*, *subject-form* and *position* and *Pedagogical Discourse*, the discourses of the relation between the teacher and the guide were analyzed through the assertions of the guidelines to the teacher, identifying the conceptions of the teacher subject that the guide signifies, and checking if this conceptions dialogue with the actual teaching approaches, which regulates the teaching in the country. The results indicate the presence of directions that try to guide the teacher on new teaching possibilities and technologies to be used in the classroom. However, in doing so, the

curso, veiculados ao manual, deslizam e se mostram mais autoritários, buscando impor uma opinião na voz do professor, significando-o como mero executor de tarefas, onde professor e aluno são sujeitos passivos, que não conseguem debater e encontrar novos caminhos e possibilidades além das já impostas pelo material didático. O professor é significado como um sujeito à parte no processo de ensino, o que não condiz com o que atualmente se propõe nos documentos oficiais, onde a escola deveria ser um espaço de sujeitos (tanto professor, como aluno) mais críticos e conscientes da sua realidade, e o material didático, um instrumento de auxílio.

PALAVRAS-CHAVE: professor; manual do professor; significações.

meanings of the discourse, conveyed by the manual, slide and show themselves to be much more authoritarian, seeking to impose their opinion on the teacher's voice, signifying the teacher as a simple tasks executor, where teacher and student are passives subjects that can not discuss and find new ways and possibilities beyond the ones already imposed by the guiding material. The teacher is signified as a subject apart from ~~the~~ teaching process, which is not befitted to what it is proposed nowadays in the official documents, where the school should be a place for subjects (both teacher and student) that are more critical and conscious of their reality, and the didactic material is meant to be an aiding instrument.

KEYWORDS: teacher. teacher's guide. significances.

INTRODUÇÃO

Ao discutir sobre educação, em especial sobre a educação básica pública, há a presença de alguns elementos principais na escola, como aluno, professor e livro didático. Todo sujeito que passou por um banco escolar se tornou aluno e teve convívio com professores. Ainda, todo aluno teve contato com um livro didático, seja pela sua presença massiva durante as aulas ou sua falta, muitas vezes acompanhada de falas repressivas do professor que opta por não o utilizar. Logo, existe a presença (ou falta) de um material que veicula discursos que dialogam com o aluno, transmitindo ideais do Estado e sendo reproduzido pelo professor.

Com base nessa realidade, têm sido feitas pesquisas sobre livros didáticos e as concepções de professor e de aluno neles significados. Contudo, o assunto

continua muito pouco problematizado, ainda mais pela evidência de que o livro didático é, atualmente, um dos pilares da educação e muitas vezes se constitui como o principal material que dá acesso ao conhecimento, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. Logo, é preciso que ocorram análises sobre esses materiais para colaborar na seleção e na produção, pois eles devem ser de qualidade e coerentes com os objetivos educacionais propostos.

Além disso, é importante esclarecer que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado em sala de aula, pois é a variedade de fontes de informação que contribuirá para o aluno ser um sujeito mais crítico e com uma visão mais ampla sobre sua realidade. Além de que, se julga relevante refletir sobre o sujeito professor, porque se oferece uma contribuição teórica que pensa o sujeito professor em sua relação com o mundo da escola e do livro didático, influenciado pelo Estado e influenciando o aluno.

Fundamentado na ideia de que sempre é possível descobrir e questionar mais sobre assuntos já ditos, o presente artigo busca problematizar o discurso sobre o sujeito professor em um manual do professor de Língua Portuguesa. As posições imaginárias do professor que são significadas pelo material serão identificadas a partir de regularidades contidas nas orientações do manual do professor. Afinal, esse material é responsável por aconselhar o docente em relação aos exercícios do livro do aluno e posteriores atividades a serem realizadas em sala de aula. Isso posto, os objetivos específicos da pesquisa são: (a) analisar os discursos entre o manual e o professor por intermédio dos enunciados das orientações ao professor e, conseqüentemente, (b) identificar as concepções de professor que o manual significa e (c) verificar se o dito no livro dialoga com as abordagens de ensino atual.

O *corpus* para desenvolver essa pesquisa é um manual do professor de Língua Portuguesa do sétimo ano do Ensino Fundamental, utilizado por uma escola pública da rede de ensino estadual em Pinhalzinho (Santa Catarina). A instituição foi escolhida por se localizar no município da pesquisadora, onde estudou durante sua trajetória escolar e realizou os estágios obrigatórios no período da graduação. Em 2018, a quantidade recebida de materiais auxiliares dos professores foi menor do que nos anos anteriores, portanto, havia poucas unidades que não estavam sendo utilizadas pelos docentes da disciplina. Conseqüentemente, foi optado por um manual que não era utilizado pela escola e que se encaixasse dentro da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental ou Médio, áreas abrangentes da formação da pesquisadora.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa-interpretativista e tem como alicerce teórico a Análise de Discurso, pois mobiliza as noções de *formações imaginárias*, *posição* e *forma-sujeito* e *Discurso Pedagógico* (doravante DP). São utilizados discursos de pensadores como Michel Pêcheux (2014; 2015), Eni Orlandi (1987; 2015) e Maria José Coracini (1999; 2010), além de propostas metodológicas atuais recomendadas nos documentos oficiais, como a Proposta Curricular de Santa Catarina (doravante PCSC, 2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs, 1998), buscando sempre dialogar e auxiliar na execução dos objetivos anteriormente determinados.

Mesmo com o estabelecimento desses objetivos, não se busca uma completude, pois todos são formados pela falta. Essa análise se constitui em problematizar, como dito anteriormente, e fazer com que cada leitor possa, com as suas experiências e suas formações (também nunca completas), continuar buscando e encontrando novos significados para o que aqui foi exposto.

1 BREVE HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Antes da descrição sobre o manual a ser utilizado como *corpus* e da pesquisa propriamente dita, se julga interessante revisitar alguns pontos marcantes da história da implantação dos livros didáticos no Brasil para compreender a sua constituição atual, partindo do pressuposto de que tudo que é novo, ou busca ser novo, é constituído sobre o passado. Portanto, o já dito influencia o dito no presente, característico do interdiscurso que afeta “o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2015, p. 29).

Para que o livro didático entrasse na sala de aula, chegando a ocupar a posição que ocupa atualmente, passou por diversos processos de (re)elaboração ao longo das últimas décadas. A história do livro didático no Brasil pode ser resumida a uma sucessão de decretos, de leis e de medidas do governo. Segundo Freitas e Rodrigues (2007), a trajetória do livro didático até as escolas teve maior crescimento a partir de 1930, após a criação do Instituto Nacional do Livro. A partir desse período houve diversos avanços em relação ao fortalecimento do atual programa responsável pela distribuição dos materiais didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD).

Em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático foi instituída com o objetivo de “controle político e ideológico mais do que com objetivos

didáticos” (SANTOS, 2007, p. 27). A partir de 1945 foi dada mais liberdade ao professor para optar por quais livros utilizar em sala de aula, visto que antes era responsabilidade do governo avaliar como e o que deveria ser estudado, refletido no livro didático.

Com o surgimento do PNLD em 1985, diversas mudanças significativas ocorreram, como por exemplo, a reutilização do material durante três anos, caracterizando o fim do livro descartável. Houve ainda a instauração do objetivo principal do programa, que era “avaliar, adquirir e distribuir de forma universal e gratuita os livros didáticos para todo o Ensino Fundamental público” (SANTOS, 2007, p. 31), sendo que no mesmo ano foi publicado o primeiro Guia dos Livros Didáticos, permitindo ao professor escolher os livros de sua preferência.

Com relação a escolha dos materiais, os livros didáticos são distribuídos pelo Ministério da Educação (doravante MEC) desde que esses materiais sejam inscritos pelos detentores dos direitos autorais no PNLD. Isto é, que atendam a determinadas normatizações estabelecidas em editais e que tenham sido aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo MEC, sendo que essas avaliações contam com a participação integrada de “especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação” (BRASIL, [S.d], n.p)¹. Além disso, após a avaliação do MEC, os materiais são distribuídos através de contrato feito com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que leva os materiais diretamente das editoras até as escolas.

2 SOBRE O CORPUS DE ANÁLISE

O segundo livro da coleção Universos: Língua Portuguesa (PEREIRA, 2015), utilizado por uma escola da rede estadual em Pinhalzinho (Santa Catarina) no sétimo ano do Ensino Fundamental, será tomado como objeto de estudo. O livro foi adotado devido ao PNLD e distribuído pelo MEC, e começou a ser utilizado pela instituição de ensino em 2017 e permaneceu durante 2018 e 2019. A coleção Universos é utilizada em todas as turmas do Ensino Fundamental da escola, que abrangem as turmas do sexto até o nono ano. Quanto ao Ensino Médio, foi adotada uma outra coleção de materiais.

¹ Informações retiradas do Portal do Ministério da Educação, disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

3 MOVIMENTOS DE ANÁLISE

Ao examinar o manual e as orientações presentes em todos os capítulos do *corpus*, perceberam-se algumas regularidades. Desse modo, foram analisadas as sequências discursivas (doravante SD) que carregam marcas linguísticas e que chamam a atenção por motivos que são abordados no decorrer das análises. Esses recortes discursivos são analisados a partir de noções da Análise de Discurso e dialogados com as orientações dos documentos oficiais e as posições dos pensadores citados no início desta pesquisa.

3.1 O EXECUTOR DE TAREFAS

Por se tratar da análise de um material didático utilizado no espaço escolar, é necessário retomar o conceito de Althusser (1985) a respeito da ideologia e o que são os Aparelhos Ideológicos de Estado (doravante AIE). O autor afirma que os AIE ensinam saberes de modo que seja assegurado uma “sujeição à ideologia dominante” (ALTHUSSER, 1985, p. 22), pois é a partir dessas formas de sujeição ideológica que se assegura a reprodução. Ainda de acordo com o autor, a instituição escola é o principal AIE, pois ela abrange crianças desde muito novas (geralmente a partir de seis anos) e de todas as classes sociais, as quais permanecem muitas horas semanais nessas instituições, tornando mais prático transmitir e assegurar sujeições a determinada ideologia. Além disso, o autor afirma que a noção de sujeito é o termo principal, pois a ideologia existe para e através do sujeito. E, portanto, ocorre a interpelação, a transformação de indivíduos em sujeitos.

Com relação à forma-sujeito, Pêcheux (2014b), com base em Althusser (1878)², diz que todo indivíduo humano (social) só é agente de uma prática se, este revestir-se da forma-sujeito, na qual “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 2014b, p. 150). A partir disso, é possível mobilizar o conceito de interdiscurso, o qual, para Orlandi (2015, p. 29), “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar independentemente”. Assim, os elementos do interdiscurso, ou seja, os traços que constituem o discurso do sujeito, são reinscritos no discurso desse mesmo sujeito. Portanto, levando em consideração a escola como um AIE e as formas-sujeito que interpelam o sujeito, foram realizadas as análises sobre as regularidades encontradas no material.

² Althusser em “Resposta a John Lewis”, in *Posições I*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978, p. 67, introduziu a expressão “forma-sujeito”.

A primeira regularidade diz respeito à presença de orientações que iniciam com o pronome *Professor*, ou seja, que dialogam de forma direta com o docente e que apresentam objetivos claros a serem alcançados na realização de atividades, buscando provar porquê determinadas atividades devem ser feitas.

SD1 - Professor o objetivo das perguntas a seguir é levar os alunos a refletir sobre o universo da escrita

(PEREIRA, 2015, p. 100, grifo nosso).

O uso do vocativo *Professor* na SD1 não se dá ao acaso. Na relação professor e livro didático, a utilização do vocativo produz efeitos de sentidos, pois o seu uso produz um efeito de aproximação, de respeito com o professor para somente depois, conduzir o educador à produção de determinado conhecimento já estabelecido pelo material.

Para Pêcheux (2014a, p. 82), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem do próprio lugar e do lugar do outro”. Desse modo, a posição do autor do livro se caracteriza como legitimada pelo discurso da ciência e a do professor como posição de transmissor. A partir disso, é possível dizer que o livro didático exerce uma posição de autoridade para com o professor, e, portanto, funciona nesse jogo de imagens, um discurso autoritário.

É importante perceber a presença de um professor executor de tarefas, que deve cumprir metas e objetivos estabelecidos. O manual, ao trazer os objetivos, ou seja, uma possível importância de determinada atividade ou conteúdo, busca amenizar a consciência do professor, pois muitos se sentem culpados ao utilizar o material em sala de aula. Com a clara explicação de porquê estudar determinada atividade, o professor se esconde nessas desculpas.

Ao discutir sobre o livro didático como recurso tecnológico, os PCNs (BRASIL, 1998a) salientam que é preciso lembrar que é o professor o responsável por definir “quando, por que e como utilizar o recurso tecnológico a serviço do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998a, p. 155) e, portanto, é ele o responsável por “promover a construção de conhecimentos, e nesse sentido é insubstituível” (BRASIL, 1998a, p. 155). Por isso, o professor não deve se permitir ser passivo no processo de ensino, se escondendo atrás de um material que deve funcionar como suporte e não ditador.

Britto (1997), ao discutir sobre as concepções de língua e de gramática nos livros didáticos, aponta que, a partir de 1970, com as mudanças em concepções sobre o ensino de gramática, os livros começaram a interagir com os estudantes de modo direto, excluindo o papel do professor de dialogar com a turma, construindo concepções sobre o conteúdo a ser estudado, e, dessa maneira, interferindo no processo pedagógico. Ao discutir sobre as relações de linguagem, Orlandi (2015) discorre que estas relações são também relações de sujeitos e relações de sentidos, nas quais os efeitos produzidos são variados e múltiplos. Assim, no caso do manual didático, é possível perceber que o autor do livro deseja produzir um efeito de sentido de intimidade, interagindo de modo direto com o professor e, ao fazer isso, busca um contato mais próximo, com nível de intimidade para facilitar a aceitação das propostas.

Contudo, a PCSC (SANTA CATARINA, 2014) afirma que o professor é o organizador e o responsável pelo que acontece em sala de aula e, portanto, é capaz e deve saber o que está em jogo no espaço da sala de aula, como “os conceitos e os conteúdos que permitem sua apropriação, as principais dificuldades em apreendê-los, as respostas que indicam se o conteúdo está sendo aprendido ou não” (SANTA CATARINA, 2014, p. 32). Ainda sobre a SD1, ao utilizar o vocativo *Professor*, é possível perceber que ao realizar uma relação de respeito, o manual além de conduzir o professor sobre a produção de conhecimentos, também estabelece metas que devem ser alcançadas. Portanto, após “demonstrar” respeito, outras orientações caracterizam o manual como uma posição de autoridade no ensino, pois são dadas ordens diretas ao professor, em uma espécie de meta que precisa ser atingida para que o material exerça sua função e o aluno adquira o conhecimento proposto, como caracteriza a SD2.

SD2 - Identificar *figura de linguagem: comparação*

(PEREIRA, 2015, p. 55, grifo nosso).

Essas ordens são sempre escritas no modo infinitivo, caracterizando objetivos a serem alcançados, como na SD2, com o verbo identificar. Os principais verbos utilizados nesse tipo de orientação no manual são: descrever, ler, produzir, ativar, definir, reconhecer, explorar, identificar, analisar, associar, relacionar, localizar, compreender e levantar. Os verbos no modo infinitivo são característicos de objetivos estabelecidos em um trabalho acadêmico, em que se determinam metas que devem ser alcançadas para realização de algo maior, para se chegar a algum lugar. Entretanto, é o aluno

que deve chegar a esse lugar? E por que fazer isso, para satisfação, interesse e crescimento do aluno ou do material didático?

O conceito de atingir uma meta coincide com os estudos de Carmagnani (1999 apud CORACINI, 1999) que, ao analisar as concepções de aluno e professor no livro didático, conclui que o professor é quem reproduz conteúdo e o aluno os recebe, sendo que ambos são despolitizados e ideologicamente neutros, executores de tarefas. Ademais, dialogando com as ideias de Carmagnani (1999 apud CORACINI, 1999), a PCSC (SANTA CATARINA, 2014, p. 87) afirma que, “se a tarefa do professor é ser educador e não meramente transmissor (porta-voz de um discurso metódico), seu trabalho se direciona para a aprendizagem do aluno, e não para a transmissão e fiscalização do que deve ser ‘assimilado’”. Logo, se espera que um professor saiba identificar as prioridades de seus alunos e estabelecer seus próprios objetivos, com base nas necessidades e desejos da turma, e não as do material.

Ainda sobre a alienação do professor por parte do manual e a sua tentativa de personificação, digo, incorporar no professor a voz do livro didático, se faz interessante analisar as orientações quanto às perguntas de caráter pessoal, onde os alunos deveriam discutir e buscar respostas a partir de conhecimentos prévios, mas sem base concreta no que o material propõe. São raras as situações em que há somente a informação *Resposta pessoal*, pois em sua grande maioria essa frase é acompanhada de uma sugestão de resposta do material ou informação que conduz a determinado pensamento. É possível perceber que essa sugestão parece funcionar como um condicionamento elaborado intencionalmente e que leva o professor a ouvir a opinião dos alunos, mas buscar sempre a resposta mais próxima da “sugerida” pelo manual. Afinal, esse material parece ser visto como detentor da única resposta correta possível, polo privilegiado da verdade e da resposta (PÊCHEUX, 2015).

3.2 O DISCURSO DA VERDADE

Portanto, dando sequência às regularidades encontradas no material, mesmo quando a orientação busca esclarecer que, como se trata de uma resposta pessoal, existem diversas possibilidades de opinião, o manual ainda desenvolve uma resposta julgada mais correta e próxima da verdade. Como na SD3, onde no início do primeiro capítulo, os alunos devem observar uma imagem que corresponde a uma história em quadrinhos que será lida posteriormente e buscar formular hipóteses do que pode acontecer com os

personagens e na SD4 que ao questionar o estudante, se caso ele(a) fosse um personagem da história, que sinais na história chamariam a sua atenção.

SD3 - *Resposta pessoal. Professor, se julgar necessário, reforce a ideia de que o título é o ponto de partida para a formulação da hipótese*

(PEREIRA, 2015, p. 13, grifo nosso).

SD4 - *Resposta pessoal. Sugestões: O barulho de um rio, pegadas de animais no chão ou nas árvores, pegadas humanas, mudanças no tipo de vegetação, etc.*

(PEREIRA, 2015, p. 90, grifo nosso).

Na SD3 o sintagma “se julgar necessário” permite uma abertura ao professor para que “aceite” as respostas pessoais dos alunos, mas, ao mesmo tempo, impõe uma restrição. O sujeito aluno-leitor pode fazer diferentes leituras e respostas, mas desde que o ponto de partida seja feito através do material e não de suas concepções históricas e ideológicas já constituídas, onde, novamente, há a presença do vocativo *Professor* como forma de respeito, para depois direcionar a determinado caminho. Já na SD4, mesmo a pergunta sendo de caráter totalmente pessoal, questionando o aluno diretamente - caso fosse um personagem da história, o que lhe chamaria a atenção - o manual ainda busca “sugerir” respostas.

À vista disso, é possível, dialogando com Souza (2010, p. 122), dizer que “não há possibilidade de pluralidade de sentidos na relação do sujeito aluno leitor com esse conteúdo”, pois não é dado espaço para que o aluno elabore sua própria leitura. Logo, a resposta já se encontra no texto, sem ser necessário colocar em prática a criatividade e o senso investigativo dos alunos, além de a orientação da SD3 presumir que os alunos não irão conseguir identificar possíveis alternativas sem a orientação do professor/manual. Contudo, a escola deve ser espaço de debates e interpretações e não local de verdade única, pois “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...] oferecendo lugar a interpretação” (PÊCHEUX, 2015, p. 53).

Na SD3, ao estabelecer o ponto de partida e conseqüentemente o de chegada, as formulações especificam o que deve ser dito e como ser dito, aludindo ao conceito de formação discursiva que, na compreensão de Pêcheux (2014b, p. 147), é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo

estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*". Ainda, ao estabelecer um ponto de partida no material didático, sem aludir aos conhecimentos prévios dos estudantes, colabora para um efeito de neutralização dos sentidos, apagando os sentidos que são produzidos na e pela história, afinal, o sentido não se encontra no texto, mas, sim, produzido para ele. Esse apagamento ocorre pelo processo ideológico, não como ocultação de sentido, mas produção de uma evidência, orientando a elaboração de um sentido determinado para um objeto em dadas condições de produção.

Isto posto, alguns dos sujeitos alunos-leitores, assim como se entende ser o professor, parecem serem vistos (e se veem) como incapazes de interpretar, porque a todo momento lhe dizem como o fazer de modo correto. Essas respostas, que já vêm dadas no livro didático e transmitidas pela voz do professor, assumem as vestes do discurso científico da verdade única. Desta forma, no jogo das formações imaginárias, existe uma imagem de autoridade para o livro didático e uma imagem de "despossuído do saber" para o aluno, e também para o professor. Dessa forma, sobre as formações imaginárias, o sujeito aluno-leitor responde a esse jogo de imagens, e acaba significando o livro didático como o possuidor da verdade que ele precisa/deve saber.

Além disso, é possível perceber que, como as orientações possuem em sua maioria caráter autoritário, se faz relação com o Discurso Pedagógico (doravante, DP) elaborado por Orlandi (1987) que, ao discutir sobre a suposição de três tipos de discurso, se dedica à caracterização do DP, caracterizado como um discurso autoritário. Logo, dialogando com a autora, o sujeito professor ensina o discurso científico ao sujeito aluno em uma escola (AIE), caracterizando o DP.

Assim, retomando a SD4, na qual o manual determina uma resposta de cunho pessoal, mas busca orientar a resposta do aluno, há novamente a presença do DP, pois, como descreve Orlandi (1987, p. 20), "posso dizer com minhas palavras? Cujas resposta é: ou não pode, ou, mais benevolentemente, se diz que pode para depois se recusar essa linguagem e substituí-la por outra 'mais adequada'". Dito de outro modo, mesmo quando aberto espaço para a resposta pessoal do aluno, o material didático sugere uma resposta julgada mais correta.

Todavia, essa proposta não compactua com o que é defendido nos PCNs (BRASIL, 1998a), pois estes afirmam que o professor e colegas podem e devem contribuir para o aprendizado do indivíduo, mas "nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem" (BRASIL, 1998a, p. 72), pois é ele quem

deve encontrar novos mecanismos e interpretar a sua realidade. Portanto, as atitudes tomadas pelo professor com relação a sua prática pedagógica e aos materiais auxiliares devem contribuir para um aluno autônomo e que só acontecerá se houver um movimento contínuo durante o percurso desse aluno no ambiente escolar.

Mas, com relação aos materiais auxiliares do professor é interessante pensar que, como descrito anteriormente, por intermédio do Guia dos Livros Didáticos, se busca que o professor possa selecionar e utilizar o material que julga, a partir de suas concepções teórico-metodológicas, mais adequado. Contudo, uma professora de Língua Portuguesa da escola que utiliza o material didático analisado nesta pesquisa relata³ dois grandes problemas quanto aos materiais (além de julgá-los fracos e fora do contexto escolar, mas que não serão aprofundados nesta pesquisa).

O primeiro problema é que, segundo a professora, os livros selecionados pelo corpo docente (de modo geral, em todas as disciplinas) nunca são selecionados pelo Estado e chegam até a escola. Dessa forma, nos mais de cinco anos que leciona na instituição, nenhum professor jamais pôde trabalhar com o material que optou. Isso caracteriza uma falsa sensação de poder e de escolha, não condizente com o que preza o Guia dos Livros Didáticos e que contradiz informações disponíveis no portal do Ministério da Educação que, ao discutir sobre a distribuição do livro didático, informa que é tarefa dos professores e da equipe pedagógica da escola analisar as resenhas contidas no Guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados nos três anos subsequentes. Ademais, assim como informado pela professora, “a escola deve apresentar duas opções na escolha das obras para cada ano e disciplina” (BRASIL, [S.d], n.p)⁴, mas o MEC informa que “caso não seja possível a compra da primeira opção, o FNDE envia à escola a segunda coleção escolhida. Portanto, a escolha da segunda opção deve ser tão criteriosa quanto a primeira” (BRASIL, [S.d], n.p). Contudo, como relatado pela professora, nenhum dos materiais selecionados pela equipe de professores foi distribuído pelo Ministério. A professora ainda afirma que alguns materiais que chegam até a escola são tão inapropriados metodologi-

³ O relato da professora ocorreu durante uma conversa informal entre a professora e a pesquisadora na instituição de ensino que utiliza o material didático utilizado como *corpus* para a análise.

⁴ Informações retiradas do Portal do Ministério da Educação, disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=comcontent&view=article&id=13658>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

camente que acredita ser improvável um professor eleger determinado material. Essa opinião leva a outra questão muito importante, comentada também por Coracini (1999), que o professor não faz parte das discussões sobre a educação e é somente um mediador sem voz, que deve manusear o livro didático, ensinar seus alunos e encontrar meios de contornar as adversidades do ambiente escolar, sem poder contribuir na construção dos materiais que serão utilizados por ele.

Como segundo problema, a professora revela que, em algumas vezes, não são fornecidos livros suficientes para a demanda de alunos. Por consequência, quando chega ao final do terceiro ano de uso, os livros didáticos devem ser entregues aos alunos, mas devido à falta de materiais, a escola aguarda até o próximo ano para verificar se haverá livros para todos os estudantes, pois houve situações em que professores precisaram determinar as turmas que usariam os livros da coleção antiga e outras a coleção nova, privando o aluno do direito a um livro bem conservado e atualizado.

Retomando as SD3 e SD4, Coracini (1999) discute sobre o discurso do livro didático que funciona como um documento histórico carregado da verdade.

Desse modo, as perguntas, sempre 'bem' formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada, dificultando a obtenção da resposta 'certa' determinada pelo autor do livro didático

(CORACINI, 1999, p. 23).

Assim, o aluno também é sugado para essa dinâmica, sendo que ele já age sabendo que a resposta se encontra dentro do texto e é somente lá que ele deve buscar, sem dialogar com sua realidade e conhecimentos prévios, como ilustra a SD3, onde o aluno deve partir do livro para formular suposições a respeito da história. Essa metodologia se encontra tão presente nos livros didáticos que, professor e aluno não buscam mais debater assuntos para chegarem a possíveis respostas, mas, sim, encontrar no livro a resposta e confirmá-la com o manual do professor. Uma vez que, diferentemente do século anterior, no qual muitos professores eram autoridade para produzir saberes sobre a língua para o ensino, cada vez mais, o professor se constitui pelo saber produzido que ele transmite, portanto, entre a produção do conhecimento e o ensino efetivo, se tem agora o livro didático.

3.3 O LIVRO DIDÁTICO ATIVO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As sugestões do material representam uma meta do próprio manual que deseja que os alunos alcancem determinado conhecimento. Diante disso, o professor não é mais alguém que somente executa tarefas e transmite conhecimento, ele também é responsável por saciar o desejo do manual de ver suas ideias refletidas nos estudantes. Essa posição de professor que satisfaz os desejos do livro didático transparece quando o material desliza e não faz uso da impessoalidade, se transformando em sujeito ativo do processo de aprendizagem. Nessas regularidades, é possível perceber que o material faz uso da primeira pessoa e se coloca como sujeito real e que também tem uma profissão e objetivos no decorrer das aulas. Abaixo está reescrita uma das orientações.

SD5 - *Professor, os **alunos podem** dar outras respostas, **mas** neste capítulo **buscaremos** enfatizar a quebra da expectativa como uma das principais estratégias de produção do efeito do humor*
(PEREIRA, 2015, p. 133, grifo nosso).

Nas outras orientações do manual, é feito uso do modo impessoal da língua, portanto, na situação de impessoalidade transcrita na SD4, o padrão seria utilizar o verbo *busca-se* ao em vez de *buscaremos*. Nessas inscrições, o livro está definindo o que será ou o que não será estudado devido a tal argumento, onde novamente se tem a posição imaginária de um professor que não define o que seus alunos irão estudar, sendo que a marca linguística *mas* expressa sentido de contraste. Isto é, novamente, os alunos podem elaborar outros pensamentos, ideias e significações, *mas* o manual, como sujeito ativo do processo de ensino, define determinado modo/visão de pensamento que deverá ser seguido por todos os estudantes, apagando a heterogeneidade e trazendo o professor para esse modelo de ensino.

Logo, essas (re)significações em funcionamento sobre o livro didático, com destaque para a escola, como instituição de autoridade e verdade, também constituem esse novo professor, (re)significado na história do ensino brasileiro. Nesse sentido, tomando como pressuposto o uso, em algumas situações, quase exclusivo do livro didático nas salas de aulas, é possível pensar a relação entre ambos. Para Coracini (2010), o professor “empresta seu corpo, sua voz ao livro didático, de modo a dar impressão ao seu interlocutor de fidelidade total, objetividade, isenção” (CORACINI, 2010, p. 30). De acordo com Souza (2010), espera-se do professor que ele seja capaz de usá-lo, dando

a sociedade “respostas claras e sentidos que pareçam ‘transparentes’, homogêneos, completos, universais” (SOUZA, 2010, p. 115).

Existem algumas orientações no livro que buscam auxiliar o professor a encontrar outras saídas para problemas que venham a surgir durante a realização de atividades do material ou novas estratégias para ensinar de modo mais lúdico os conteúdos propostos. São feitas sugestões especialmente com relação a recursos tecnológicos, como utilização de computadores com acesso à internet para pesquisas ou assistir a filmes ou documentários. Contudo, é possível perceber que mesmo ao sugerir novos procedimentos, o material ainda necessita estar no comando, ditando passo a passo como esse novo procedimento deve acontecer, como ilustra a orientação a seguir.

SD6 - *Professor, caso os alunos não tenham gravado a aula, **você pode sugerir** que eles façam a atividade com um vídeo da internet. **Sugira** que eles primeiro assistam a 3 minutos de fala e anotem o que conseguiram. Depois, eles devem rever o vídeo atentando para as pistas verbais, visuais e de entonação dadas pelo professor, e então compará-las com aquilo que anotaram*
(PEREIRA, 2015, p. 111, grifo nosso).

Essa concepção sobre um professor que tem um material que lhe oferece uma falsa liberdade, diz respeito a ideologia presente nas escolas e imposta e difundida pelos materiais didáticos, como condição para constituir o sujeito e o sentido. A partir disso, não há discurso sem sujeito, e não há sujeito sem ideologia. O sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras. É um lugar que o sujeito ocupa para dizer. O sujeito discursivo é a posição que deve e pode ocupar para ser sujeito do que diz. A forma-sujeito histórica que corresponde a da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito (professor) ao mesmo tempo livre e submisso (ORLANDI, 2015). Dessa forma, o sintagma “você pode sugerir” é totalmente incoerente, pois, na verdade, quem sugere a realização de determinada ação é o manual e não o professor, portanto o manual busca fazer com o que professor acredite que é o sujeito professor quem determina o que acontece ou não em sala, mas na verdade quem o faz é o livro didático. Além disso, em seguida há o mesmo verbo sugerir, mas caracterizado como ordem, *Sugira*. Portanto, mais uma vez, o livro se direciona ao professor de modo direto, busca fazer com que ele acredite ser quem comanda e depois dá uma ordem direta.

Em vista disso, o atual sistema de ensino brasileiro não requer sujeitos críticos, autônomos, corajosos a questionar ordens. Afinal, não se pode esquecer que a escola funciona como um dos AIE (ALTHUSSER, 1985),

onde nem professor e nem aluno são senhores de sua história, caracterizando novamente a presença do DP, pois ele “cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e autossuficiente” (ORLANDI, 1987, p. 17), o que autoriza o livro didático a dar ordens, tornando o professor um instrumento de comando. A partir disso é possível fazer o gesto de leitura: o livro didático – o que e como se ensina – o professor – o aluno.

Entretanto, é de responsabilidade do professor e da escola, criar junto com os alunos novas possibilidades e fissuras nesse sistema imposto pelas didáticas encontradas nesses materiais, afinal “este trabalho fundamental de criar autoria é papel da escola, é papel do professor, que, para este efeito, não pode reduzir sua atividade a fazer imitar modelo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 86).

Com relação às demais orientações do material para com o professor, elas têm como objetivo guiar, com informações a respeito da resolução das atividades e dicas para o melhor funcionamento das mesmas. Dessa forma, assim como afirma Coracini (1999), para ocupar esse lugar, o material didático constrói um imaginário de professor que precisa ser apoiado e orientado ao longo de suas atividades e não tem autonomia para questionar se a verdade é somente a presente no material. É criado então, um manual capaz de acomodar o professor, fornecendo todas as atividades necessárias e dialogando com o aluno de forma direta.

A presença dessas orientações gerais ao professor são as que mais se encontram no material, mas que também têm caráter condutor e autoritário (presença do DP). As orientações buscam informar o professor sobre qual a melhor ordem para realização das atividades, alguns exemplos que podem ser utilizados para ilustrar o conteúdo, comentários extras que o professor pode fazer com relação aos assuntos, o que deve ser dado ênfase durante a explicação ou realização do exercício, significado de palavras, leituras que devem ocorrer de modo silencioso ou em voz alta pelo professor ou alunos, quando é o melhor momento para utilizar tecnologias, quando definir datas para apresentações, quando o aluno deve justificar sua resposta, quando os grupos de apresentações devem realizar auto avaliações, quando os alunos podem contribuir nas aulas, quando os alunos devem fechar o livro para realizar alguma dinâmica, quando realizar determinado procedimento de leitura, inclusive solicitando quando o professor de outra disciplina deve realizar análises complementares sobre um trabalho interdisciplinar, entre tantas outras orientações/ordens, como ilustra o recorte abaixo

SD7 - Professor, nesse momento **determine** datas para as apresentações

(PEREIRA, 2015, p. 80, grifo nosso).

A SD7 se caracteriza como mais uma evidência de como o manual vê o sujeito professor: um sujeito à parte, que não tem condições de conduzir suas aulas sem o auxílio do material, que não teve conhecimento suficiente durante sua trajetória acadêmica para tomar decisões normais e corriqueiras no cotidiano de um docente, como quando estabelecer datas de apresentações de trabalhos. O verbo *determine* se caracteriza novamente como uma ordem no manual para o professor, onde “permite” que o professor determine datas para posteriores apresentações, entretanto, somente após o manual indicar o momento correto.

É preciso lembrar que, com relação ao ensino, o professor é visto como vítima ou vilão. No primeiro caso, pela baixa remuneração e valorização, longas jornadas de trabalho, falta de tempo para preparo das aulas e formação continuada, diversidade em sala de aula, etc. Enquanto, como vilão, é o principal responsável pela situação educacional, níveis de repetência, evasão escolar, baixa pontuação em concursos, etc. Além disso, em sua relação com o livro didático, é visto como consumidor e usuário, e não alguém que questiona, analisa e constrói (GRIGOLETTO, 1999 apud CORACINI, 1999). Assim, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998a), o material didático desempenha um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem, desde que o professor tenha clareza do funcionamento do material, suas possibilidades e limites, e como podem ser inseridos na proposta de ensino de determinada turma.

Portanto, é de total responsabilidade do professor distinguir o que pode ou não ser aproveitado do livro didático. Inclusive, é necessário lembrar que, o material didático não é produzido a partir da realidade de cada aula, com suas particularidades e obstáculos, portanto o material não deve ser seguido à risca, mas adaptado para a prática real do ensino, pois “os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno (BRASIL, 1998a, p. 38).

Contudo, ao retomar as considerações sobre o DP e o professor que transmite o conhecimento científico (ORLANDI, 1987), ocorre um apagamento do modo como o professor apreende o conhecimento, ocorrendo um afastamento entre professor e aluno. O material didático acaba se tornando um mediador, passando de instrumento para objeto.

Enquanto objeto, “o que interessa, então, não é saber utilizar o material didático *para algo*. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é *saber o material didático*” (ORLANDI, 1987, p. 22). E, portanto, por estar na escola - um AIE -, o discurso científico e, conseqüentemente, o livro didático, se tornam na voz do professor um modelo a ser seguido, algo obrigatório e legítimo.

Coracini (1999), ao questionar o ensino e o livro didático, diz que o uso do livro didático é defendido por diversos motivos, como por exemplo, servir de base e de parâmetro para os alunos estudarem, para guiar o professor quanto aos conteúdos, por otimizar tempo na preparação das aulas, entre outros motivos. Há também o fato de se ver o livro didático como carregador da verdade (PÊCHEUX, 2015; CORACINI, 1999), como dito anteriormente, e que, portanto, o professor não é superior a ele, pois o material não é cabível de erro, já o docente sim. Mas é exatamente pelo erro que o sujeito professor deve escapar e construir o conhecimento com seus alunos de modo autônomo e mais próximo do ideal para aquela realidade. Afinal, por entender que o professor, aluno e livro didático são criação histórica e de um momento sócio-político (CORACINI, 1999), o material contribui para uma alienação, sendo constituído por uma homogeneidade, e, portanto, é preciso ser combatido por pequenas revoluções que devem ocorrer dia após dia.

Aliás, ao questionar um material didático, conseqüentemente se questiona a metodologia e o posicionamento do professor, como afirma Suassuna (1994, p. 47) ao dizer que “o livro didático põe em cheque não apenas as práticas pedagógicas em si; mas também a própria autoimagem do professor, seu ponto de apoio e identidade”, uma vez que quando esse material se torna essencial para o desenvolver das aulas, acaba por se tornar tão indispensável quanto o próprio professor. Quando isso ocorre, o professor adota todos os conteúdos e os objetivos do livro e omite a sua própria autonomia como educador e as necessidades da turma, deixando de propiciar e de construir o conhecimento em sala de aula, somente repetindo o que há no livro. Afinal, “ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva” (BRASIL, 1998b, p. 22). Cabe ainda ao professor o “papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem” (BRASIL, 1998b, p. 22).

Logo, quando a PCSC (SANTA CATARINA, 2014) afirma que o aluno deve construir, durante seu percurso na escola, conhecimentos para se inserir

na sociedade, é impossível pensar esses conhecimentos sem um contexto e um objetivo claro para o ensino. Isto posto, o primeiro passo é fazer com que “os estudantes tenham motivo e finalidade para aprender e reconheçam uma relação do aprendido com suas vivências” (SANTA CATARINA, 2014, p. 107). Por isso, a função do professor é construir o conhecimento com os educandos e mostrar que o objeto de estudo possui utilidade no dia a dia, o que facilitará a assimilação da teoria com a prática.

PARA (NÃO) TERMINAR A CONVERSA

Atendendo ao objetivo específico de analisar os discursos entre o manual e o professor por intermédio das orientações ao professor, foi possível perceber algumas regularidades no material, como: estabelecer metas e objetivos a serem alcançados, sendo sustentado por objetivos claros a respeito das atividades; presença de uma verdade absoluta por parte do material, evidente também quando a resposta possui cunho pessoal; manual didático ativo no processo de ensino, com uso de linguagem impessoal; e orientações com o propósito de guiar, mas que não permanecem passivas durante esse processo.

Além disso, a partir da identificação e da análise dessas regularidades e com base em conceitos da Análise de Discurso, foi possível identificar as concepções de professor que o manual significa. Há a presença da significação de um sujeito professor passivo ao ensino e que é um mero executor de tarefas. O manual didático pressupõe um professor que não teve uma formação consistente, que não questiona as orientações do livro e conseqüentemente, que não leva em consideração a realidade e as necessidades de seus alunos. É inscrito nas entrelinhas das orientações, um sujeito professor que, ao se tornar dependente no sistema atual de ensino, elege o livro didático como único detentor da verdade. Conseqüentemente, carrega com ele o aluno que percebe que os conteúdos a serem estudados e as respostas estão somente no livro e não advêm do professor que está também presente em sala, o que contribui para a desvalorização da imagem do professor, como alguém que não é crítico, não é mais o detentor do conhecimento e que não instiga seus alunos a pensar, questionar, serem criativos e encontrar respostas e soluções para problemas de seu cotidiano.

Ao alcançar o terceiro objetivo, foi identificado que o dito no manual não conversa com as atuais abordagens de ensino atual que regem e normatizam o ensino básico brasileiro, aqui representadas pela PCSC (SANTA CATARINA, 2014) e pelos PCNs (BRASIL, 1998a), e com o discurso de alguns pensadores da área. Isso acontece uma vez que todos defendem um

professor mais autônomo e crítico, que utilize o livro didático como material de suporte, que alicerce sua prática pedagógica. Os documentos e os estudiosos prezam por um material que permita ao professor buscar novas tecnologias e abordagens de ensino, que instiguem seus alunos e contribua para um ensino melhor, dada a conjuntura atual, o que não condiz com o presente no manual. Afinal, a diversidade presente no ambiente escolar não é e nunca será possível de ser abordada de modo total em um material de cunho nacional. Isso posto, o professor deve aceitar o desafio de ir em busca de novas experiências e de diálogo com outras propostas educativas para compreender e atender as necessidades específicas de sua realidade escolar.

É importante destacar que, como dito anteriormente, mesmo com diversas pesquisas sobre livros didáticos e ensino na educação básica, o movimento ainda é muito pequeno frente à importância e à influência desses materiais no cotidiano das escolas. Além disso, a escola pensada como local de construção e de socialização de conhecimento, onde há debates, troca de experiências e construção das bases da sociedade, o atual recurso fundamental do professor deve ser continuamente analisado e questionado, pois não se deve permitir que debates, decisões e recomendações sobre a educação e materiais didáticos permaneçam somente nas mãos de pessoas que não compreendem e não vivenciam as realidades escolares, deixando professor e aluno, sujeitos passivos, à mercê da decisão de outras pessoas.

Entretanto, na sala de aula, lugar concreto de ensino e de aprendizagem, o professor continua sendo quem decide o que realmente acontece e, portanto, é (um dos principais) responsável(eis) pelo ensino. Não que o professor deva se tornar um especialista com relação ao material didático, mas conhecer essa ferramenta de modo que possa utilizá-la e aperfeiçoá-la em sua prática de ensino. Afinal, o material didático não é a única salvação para o caos que se tornou a tarefa do magistério, mas sim um diálogo desse material com práticas que prevaleçam práticas reais do cotidiano do aluno, propiciando a construção do conhecimento e contribuindo para um sujeito mais criativo e crítico.

A partir desta pesquisa, foi possível problematizar sobre o uso dos livros didáticos e o ensino de caráter básico e público no Brasil, mesmo levando em consideração o material usado em uma pequena cidade do Oeste Catarinense, afinal, ela reflete o nível desses instrumentos em esfera nacional. Se espera que o leitor não consiga permanecer despreocupado com o ensino após a leitura desta análise e que possa continuar pesquisando e questionando sobre o assunto para contribuir com uma educação de mais qualidade e mais próxima da realidade dos alunos e dos professores.

Pequenas mudanças devem começar a acontecer dentro das salas de aula até os grandes escalões, com mudanças políticas e pedagógicas, pois quando se trata de educação, ambas são de extrema importância. Quando o professor tiver melhores condições de trabalho, puder participar de modo mais ativo na construção desses instrumentos, além de utilizar materiais com mais qualidade e os que realmente julga melhor, será possível uma caminhada um pouco mais curta para uma educação mais crítica e justa, com professores sempre em formação e buscando novos conhecimentos em outras ferramentas e espaços, e alunos conseqüentemente mais críticos e detentores de um conhecimento nunca completo, mas mais prático, real e humano.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. *Escola do Livro Didático*. [S.d]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=13658](http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=index.php?option=com_content&view=article&id=13658). Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD*. [S.d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

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

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas – SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997.

- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010.
- FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. *O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo*. DAPesquisa, Florianópolis, n.3, v. 1, ago. 2007.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.
- ORLANDI, Eni. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b.
- PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- PEREIRA, Camila Sequetto (Org.). *Universos: língua portuguesa, 7º ano: anos finais: ensino fundamental*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Estado de Santa Catarina, SED, 2014. 192 p.
- SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. *O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

SOUZA, Deusa Maria de. E o livro não “anda”, professor? In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.) *O jogo discursivo na sala de aula*. 3. ed. Campinas: Pontes Editora, 2010.

SUASSUNA, Livia. Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa. In: SUASSUNA, Livia. *Leitura, teoria e prática*. Ano 13, n° 24: 8490, 1994.

Submetido em: 12/01/2021

Aceito: 03/02/2021

BREVES REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL-COGNITIVA PARA UM ENSINO DE GRAMÁTICA EM TRÊS EIXOS

Matheus Costa da Silva

*Pós-graduando em Língua Portuguesa (Curso de Especialização em Língua Portuguesa
do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português – CELP/ILP)*

matheus.linguistica@gmail.com

Vitor Fernandes Gonçalves

*Mestrando em Linguística (Programa de Pós-graduação em Linguística
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ)*

RESUMO: Nas últimas décadas, sobretudo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000), o ensino de língua portuguesa tem ocupado cada

ABSTRACT: In the last decades, especially after the establishment of the National Curricular Parameters (BRASIL, 1998; 2000), Portuguese teaching has continuously become

vez mais espaço nos debates acadêmicos. A necessidade de se buscarem novas metodologias que substituam a abordagem descontextualizada da gramática em sala de aula, estratégia ainda muito adotada pela maioria dos professores, levou diversos pesquisadores de renome, como Franchi (2006), Antunes (2014), Vieira & Brandão (2014), Furtado da Cunha & Tavares (2016), entre tantos outros, a organizarem trabalhos e elaborarem reflexões que culminassem na descrição de novos caminhos para o tratamento do componente gramatical em turmas de Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, acreditamos que os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Funcional-Cognitiva, cuja perspectiva de análise toma como princípio o uso efetivo da língua em situações reais de comunicação, contribuam significativamente para uma proposta de ensino de gramática em três eixos (cf. Vieira, 2014; 2017), abordagem experimental que depende diretamente do domínio do professor sobre as teorias linguísticas contemporâneas. Assim, a partir desse raciocínio, postulamos que se torne possível destacar a relevância dos estudos de Linguística Teórica para a prática docente no Ensino Básico, principalmente no que tange à sua indispensável participação na formação do professor-pesquisador.

more central in academic debate. Most teachers still adopt a de-contextualized approach to grammar. Thus the need for replacing this approach with new methodologies has led several renowned researchers, such as Franchi (2006), Antunes (2014), Vieira & Brandão (2014), and Furtado da Cunha & Tavares (2016), to work on the description of new paths towards teaching grammar in Elementary and High School classes. Therefore, we believe that the Functional-Cognitive Linguistics' framework, anchored in the use of language in real communicative situations, strongly contribute to a proposal of grammar teaching according to three axes (cf. Vieira, 2014; 2017). This proposal corresponds to an experimental approach which depends directly on the teacher's knowledge on contemporary linguistic theories. Hence, we posit that it is possible to highlight the relevance of Theoretical Linguistics to teachers' practices in Elementary and High School, especially in terms of its indispensable role in the teacher-researcher's development.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Funcional-Cognitiva; Ensino de gramática; Língua Portuguesa.

KEYWORDS: Functional-Cognitive Linguistics; Grammar teaching; Portuguese language.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino de língua materna tem sido objeto de estudo de importantes projetos de pesquisa. Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) nos anos de 1998 e 2000, o componente gramatical¹, por muito tempo abordado de forma descontextualizada em salas de aula de Ensino Fundamental e Médio, ganhou uma nova roupagem e se tornou alvo de discussões teóricas que, cada vez mais, permeiam o ambiente acadêmico.

Nesse sentido, na tentativa de propor métodos mais eficazes para o ensino do português nas escolas brasileiras, pesquisadores e linguistas ligados à Educação têm travado reflexões pautadas, sobretudo, nas seguintes questões: “o que ensinar?” e “como ensinar?”. Embora os PCN definam o programa específico dos conteúdos a serem abordados em cada ano de escolaridade, ainda se faz necessário definir o foco das aulas de língua: se devem estar pautadas somente na recepção e produção de textos escritos, dando à gramática o papel meramente instrumental, ou se esta também deve ser uma das protagonistas nesse processo.

Neste trabalho, defendemos que a gramática seja não o objetivo principal das aulas de língua portuguesa, tratada de forma descontextualizada e detida em si mesma, mas sim um recurso importante e ativamente relacionado às propostas pedagógicas, através do qual se torna possível o aprimoramento das habilidades comunicativas dos alunos — tanto do ponto de vista oral quanto do escrito. Assim, o tratamento gramatical, a partir da exploração de atividades que, de forma produtiva, estimulem uma reflexão metalinguística, funcionaria como ferramenta à ampliação do repertório linguístico, e não seria somente um apanhado de regras arbitrárias desconectadas da realidade.

Essa perspectiva, baseada na proposta de Vieira (2014; 2017), toma como ponto de partida o ensino de gramática em três frentes de trabalho, as quais,

¹ Neste trabalho, utilizamos os termos “componente gramatical”, “análise gramatical” e “tratamento gramatical” como formas de referência às reflexões linguísticas empreendidas por alunos e professores em sala de aula. Trata-se, portanto, de um rótulo a uma abordagem descritiva — e não prescritiva — da língua.

ainda segundo a autora, podem estar fundamentadas em diferentes correntes da Linguística Teórica Contemporânea. Desse modo, este artigo objetiva identificar, em primeira instância, quais seriam, em termos teórico-metodológicos, as principais contribuições da Linguística Funcional-Cognitiva, corrente de análise centrada no uso da língua, para um ensino de gramática em três eixos, considerando que, nesse processo, precisamos contemplar i) uma abordagem reflexiva da gramática, ii) a análise da expressividade de recursos usados na composição textual e iii) a identificação da variação entre as instanciações, que caracterizam as normas e variedades do português.

Para cumprir nosso objetivo, organizamos este artigo em quatro seções. A primeira seção tratará dos pressupostos teóricos da Linguística Funcional-Cognitiva — mais especificamente, daqueles que se aplicam à nossa proposta neste momento. A segunda, por sua vez, trará à tona os conceitos relativos ao ensino de gramática em três eixos. A terceira será constituída pela associação entre a teoria ora apresentada e o método selecionado para a abordagem gramatical em sala de aula. A quarta e última seção, por fim, abarcará nossas considerações finais acerca do tema proposto.

Dessa forma, a partir das análises aqui empreendidas, esperamos contribuir para os estudos sobre o ensino de língua materna, reforçando a importância do papel da Linguística Teórica (em particular, da Linguística Funcional-Cognitiva) na formação do professor de língua portuguesa de Educação Básica e do domínio que este deve ter sobre essas teorias, para que elabore aulas mais consistentes e produtivas para seus alunos.

1 LINGUÍSTICA FUNCIONAL-COGNITIVA: ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS²

Segundo Martelotta e Kenedy (2015: 14), uma abordagem funcionalista dos estudos linguísticos

“caracteriza-se por conceber a língua como um instrumento de comunicação que não pode ser analisado como um objeto autônomo,

² Nesta subseção, apresentaremos brevemente os pressupostos teóricos funcionalistas e cognitivistas os quais, juntos, compõem parte do aparato que estamos denominando Linguística Funcional-Cognitiva e se encaixam com a proposta de ensino de gramática por nós adotada. Nesse sentido, não convém que tratemos desses conceitos de forma isolada, e sim buscando relacioná-los entre si, posto que é sua integração a responsável por caracterizar tal corrente teórico-metodológica. Os interessados em se aprofundar na teoria ora descrita devem buscar as referências que adotamos para este artigo, uma vez que não seja este o objetivo de nosso trabalho.

mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical.”

Assim, para os funcionalistas, a constituição formal das construções gramaticais seria motivada por fatores de ordem discursivo-pragmática, de modo que a variação e a mudança linguísticas estejam atreladas não apenas a pressões de ordem morfosintática, como também a fatores socioculturais. Dessa forma, os estudos funcionalistas contemporâneos, sobretudo os que têm se desenvolvido na última década, vêm adotando uma perspectiva de interface que congrega pressupostos do Funcionalismo Norte-americano Clássico e da Linguística Cognitiva. Mais especificamente, a ideia de que exista uma relação simbiótica entre discurso e gramática — ou seja, entre o uso efetivo da língua e a sua configuração estrutural — encontrou na descrição de processos cognitivos de domínio geral um caminho para justificar as motivações discursivo-pragmáticas que atuam sobre a (re)organização de aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos do sistema. Afinal, para linguistas cognitivistas, a estrutura linguística “não é autônoma, mas subordinada a mecanismos semânticos que nossa mente processa durante a produção linguística em determinados contextos de uso” (MARTELOTTA, KENEDY, 2015: 16).

Em outras palavras, é a interação do indivíduo com o meio sociocultural que permite que suas experiências sejam conceptualizadas cognitivamente, inclusive aquelas relacionadas à língua(gem). Assim, as motivações acima descritas estão tão associadas a princípios relativos à estrutura linguística e sua organização no discurso (a iconicidade, a informatividade, a marcação e a distribuição da informação em planos discursivos, por exemplo), quanto à atuação simultânea de processos cognitivos de domínio geral sobre tais princípios (categorização, analogia, projeções metafóricas e metonímicas, *chunking* e memorização enriquecida).

1.1. Os princípios funcionalistas norteadores deste trabalho

Consoante Givón (1984 *apud* FURTADO DA CUNHA *et alii*, 2013: 22), iconicidade é “a correlação motivada entre forma e função”, já que, nessa perspectiva, a língua reflete a conceptualização gerada na mente do falante. Assim, há uma relação íntima entre diversos padrões fonológicos e morfosintáticos e seu papel nos planos semântico, pragmático e discursivo. A análise dessas relações se dá a partir de três subprincípios, a saber, i) o

subprincípio da quantidade, que postula que, quanto maior a quantidade de informação, maior será a quantidade de material linguístico; ii) o subprincípio da proximidade, segundo o qual elementos próximos cognitivamente também estarão próximos linguisticamente; e iii) o subprincípio da ordenação linear, que afirma que os elementos mais tópicos de uma frase costumam a aparecer primeiro na cláusula, e as orações, por sua vez, comumente seguem a ordem temporal na qual os eventos aconteceriam na realidade.

Uma vez que se observe a relevância da natureza da informação para a codificação da estrutura linguística, pode-se afirmar que o princípio da iconicidade está diretamente relacionado à noção de informatividade, que se refere ao grau de compartilhamento de conhecimento entre os interlocutores sobre determinado referente. Nesse sentido, infere-se, por exemplo, que conceitos novos — aqueles nunca antes mencionados — tendam a apresentar maior quantidade de material linguístico, dada a necessidade de contextualizá-los e explicá-los no discurso. Por outro lado, referentes velhos tendem a apresentar menor quantidade de material, por já serem conhecidos pelos interlocutores e, assim, dispensarem maiores detalhamentos.

O princípio da marcação, por sua vez, diz respeito à existência de estruturas linguísticas que sejam mais ou menos salientes ao ouvinte/leitor na cena comunicativa. Givón (1990 *apud* FURTADO DA CUNHA *et alii*, 2013: 24) aponta três aspectos relacionados a esse princípio: i) a complexidade cognitiva, pois as estruturas marcadas precisam de maior esforço para seu processamento; ii) a complexidade estrutural, porque as estruturas marcadas costumam ser maiores ou mais complexas que as não-marcadas; e iii) a distribuição de frequência, já que as estruturas marcadas tendem a ser menos frequentes que suas contrapartes não-marcadas. Assim, segundo o princípio da iconicidade, as motivações que levam, por exemplo, à ordenação de um participante sujeito na cláusula estariam relacionadas a uma questão informacional e poderiam resultar, a depender de sua posição, numa construção menos ou mais marcada (configurando, respectivamente, as ordens indireta e direta dos termos da oração).

Por fim, a distribuição das informações em planos discursivos resulta da existência de elementos mais perceptíveis (figura) e outros menos perceptíveis (fundo) na composição textual. Pode-se relacionar essa noção à questão da marcação, uma vez que aquilo que é mais recorrente, logo menos marcado, tenderá a assumir a posição de fundo, enquanto as estruturas marcadas estão mais propensas a assumirem a posição de figura.

1.2. Processos cognitivos gerais e sua atuação sobre a linguagem

Associadas aos princípios funcionalistas anteriormente apresentados, a categorização e a analogia compõem um quadro de processos cognitivos responsáveis por relacionar elementos linguísticos a partir da análise de características por eles compartilhadas e a associação destas aos padrões da construção que se estabelece como um protótipo. A categorização é entendida por Lakoff e Johnson (1980) como uma forma de compreender o mundo, já que categorias são preenchidas, a partir de experiências corporificadas e culturais, por elementos com características prototípicas extensíveis a outros elementos dentro de um contínuo. A existência de um protótipo, por seu turno, permite a criação e consolidação de novos usos, semelhantes aos anteriores, através da muito produtiva — e também econômica — analogização. A analogia consiste, então, sob a ótica da Linguística Funcional-Cognitiva, na elaboração de novas maneiras de dizer, a partir da associação com estratégias pré-existentes no sistema. Isso significa que, mesmo que se construam novos padrões, estes guardam em sua essência uma semelhança com padrões já estabelecidos na língua.

Também fazem parte desse escopo de processos as projeções metafóricas e metonímicas empreendidas pelos falantes no momento da conceptualização das estruturas linguísticas. Segundo Lakoff e Johnson (1999 *apud* FURTADO DA CUNHA, 2013), o ser humano organiza a linguagem também por meio de metáforas. Elas são responsáveis por mapear características de um domínio e projetar em um alvo para estabelecer relação entre conceitos, principalmente entre aqueles mais abstratos que são projetados em conceitos mais concretos. Lakoff e Johnson (1980: 4) também afirmam que, se nosso sistema conceptual é metafórico e a comunicação está baseada nesse mesmo sistema, a língua manifestará sua organização, o que relaciona esse processo ao princípio da iconicidade anteriormente descrito. Por sua vez, a projeção metonímica, de acordo com Lakoff e Turner (1989 *apud* FURTADO DA CUNHA, 2013), é um mapeamento dentro de um mesmo domínio cognitivo — diferente da metáfora, que articula domínios diferentes. Com isso, um elemento pode ser utilizado para fazer referência a outro do mesmo domínio.

Nos termos de Bybee (2010), o *chunking* (“agrupamento”) e a memorização enriquecida também representam processos cognitivos que atuam sobre a linguagem. O primeiro aponta para a ideia de que a sequência de unidades é concebida como um único bloco, o qual se combina com os demais segundo a proximidade que mantêm no nível conceptual. Em outras palavras, próximo do que seja o princípio da iconicidade, esse processo define que

aquilo que se configura junto na mente também tende a estar junto na estrutura das orações. Já a memória enriquecida diz respeito à ampliação do repertório linguístico dos usuários a partir de sua exposição frequente aos contextos em que ocorrem as construções. Logo, a estocagem dos detalhes fonéticos de vocábulos ou de construções inteiras, dos seus significados e das inferências associadas a enunciados se inicia na experiência dos usos da língua (tanto de leitura quanto de escrita).

2 O ENSINO DE GRAMÁTICA EM TRÊS EIXOS: UMA PROPOSTA EXPERIMENTAL³

Reconhece-se que o ensino de língua portuguesa nas escolas da Educação Básica tem se mostrado, grosso modo, de duas formas: a gramática ensinada como exercício de metalinguagem, ou seja, como um fim em si mesmo, e a língua apenas como instrumento para produção e recepção de textos. No primeiro caso, a análise gramatical está muito mais ligada ao ensino de um conjunto de regras arbitrárias do que a um conjunto de regras naturais da língua. No segundo caso, nota-se que os alunos não conseguem compreender e produzir diversos textos por, em geral, não refletirem e não saberem reconhecer a função das estruturas linguísticas na composição de sequências escritas em uma variedade não acessada fora do ambiente escolar.

Ao longo da leitura dos PCNs, porém, é possível observarmos o lugar cativo que possuem as reflexões linguísticas no âmbito da descrição das diretrizes para o ensino de língua portuguesa. Apesar de, claramente, a concepção discursiva de língua adotada nos documentos oficiais apontar para uma abordagem centrada em atividades que englobem o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, também é inegável o tratamento que os PCNs dão à análise gramatical enquanto atuante nesse processo. Afinal, segundo o disposto nas diretrizes para o Ensino Médio, “o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (BRASIL, 2000: 78).

³ Vieira (2017) menciona o caráter experimental desta abordagem de ensino de gramática, uma vez que essa tenha se desenvolvido no âmbito da disciplina Gramática, Variação e Ensino do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), cujas dissertações orientadas pela Professora consistem em experiências desenvolvidas pelos mestrandos em turmas de Ensino Fundamental da rede pública do Rio de Janeiro.

Além de promoverem a compreensão e a utilização apropriada da linguagem em diferentes contextos com distintos propósitos comunicativos, as reflexões linguísticas empreendidas em sala de aula, conforme se observa nas diretrizes para o Ensino Fundamental, devem ainda proporcionar aos alunos a reflexão “sobre os fenômenos de linguagem, particularmente os que tocam a questão de variação linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua” (BRASIL, 1998: 59).

A partir disso, torna-se imprescindível a elaboração de métodos que deem conta desses eventos. Nessa perspectiva, a proposta experimental de Vieira (2014; 2017) para o ensino de gramática se mostra bastante interessante, pois contempla aspectos do estudo da língua segundo os quais, numa relação simbiótica, combinam-se as análises linguísticas, os estudos dos sentidos no texto e o reconhecimento da interface entre língua e sociedade.

Para tanto, ao apresentar sua proposta de ensino de gramática em três frentes de trabalho, Vieira (op. cit.) seleciona as atividades reflexivas envolvendo a gramática como sendo o eixo transversal aos outros dois, tendo em vista que o eixo da análise textual e o do estudo das variedades linguísticas dependem diretamente da sistematização que o professor, enquanto mediador de saberes, propõe em conjunto com os alunos em sala de aula. Sendo assim, partindo dos postulados de Franchi (2006), a autora retoma o conceito de atividade metalinguística enquanto aquela que resulta naturalmente da necessidade de sistematização de características da língua observadas em atividades linguísticas (exercício do saber gramatical internalizado que os alunos levam para a escola) e epilinguísticas (resultantes de exercícios de exploração e experimentação com a linguagem). Nesse sentido, a metalinguagem se torna não um fim em si mesma, mas um recurso, construído de forma consciente, capaz de auxiliar no aprimoramento das competências comunicativas dos alunos ao realizarem tarefas constituídas, por exemplo, de identificação de recursos expressivos na composição textual. Paralelamente, defendendo a ideia de que os três eixos do ensino de gramática sejam interdependentes e que, sob esse prisma, não seja possível, tampouco eficiente, explorar somente um deles em detrimento dos outros, a autora propõe o segundo eixo, pautado na produção de sentidos. Assim, tanto no âmbito da recepção quanto no da produção efetiva de textos, os alunos precisam estar atentos à seleção linguística para o cumprimento de cada objetivo comunicativo no momento das interações. A atenção a esse princípio só se torna possível, é claro, por meio da consulta à sistematização oriunda do saber desenvolvido ao longo da observação do funcionamento da língua em uso (eixo 1).

Finalmente, uma vez caracterizadas as estruturas linguísticas, seu funcionamento e os sentidos que elas produzem nos mais diversos eventos e contextos comunicativos, cabe neste ponto o trabalho com o terceiro eixo para o ensino de gramática: a observação e o reconhecimento das variedades linguísticas, tendo em vista não só a apropriação, por parte do aluno, da chamada “norma-padrão”⁴, como também a desconstrução da ideia equivocada acerca da homogeneidade linguística e, mais ainda, dos preconceitos subjacentes a essa perspectiva. Esse eixo, também conectado simbioticamente aos demais, permite aos alunos o conhecimento de normas linguísticas diferentes daquelas por eles conhecidas e dominadas, a partir do estudo de estruturas morfosintáticas típicas de contextos mais monitorados, além de proporcionar a ampliação de seu repertório sociocultural, através da análise da associação entre os processos de variação e mudança linguísticas e os contextos sócio-históricos a eles relacionados.

3. LINGUÍSTICA FUNCIONAL-COGNITIVA E ENSINO DE GRAMÁTICA EM TRÊS EIXOS: UMA COMBINAÇÃO POSSÍVEL

Como expusemos anteriormente e segundo o que é possível observar no cotidiano das aulas de português, o tratamento dispensado à gramática nos níveis Fundamental e Médio ainda está muito atrelado à visão prescritiva de língua. Por conseguinte, não raro nos deparamos com a exposição massiva de regras arbitrárias que em nada ajudam a ampliar o aparato linguístico e a desenvolver a habilidade comunicativa de nossos alunos.

A proposta de ensino de gramática em três eixos, porém, caminha na contramão dessa visão retrógrada, não só por sugerir um novo olhar sobre a própria gramática, mas também por demandar do professor o domínio das teorias linguísticas contemporâneas, as quais, em tese, ofereceriam melhor embasamento para a elaboração de sequências didáticas mais eficientes e produtivas. Desse modo, longe de quisermos propor uma solução definitiva para os problemas no âmbito da educação linguística — sobretudo, por sabermos que há outras questões importantes não contempladas neste artigo —, nosso intuito é destacar o papel catalisador que essas teorias, em particular, a Linguística Funcional-Cognitiva, podem exercer sobre a realidade da sala de aula, reforçando, assim, sua importância também para a

⁴ Utilizamos o termo “norma-padrão” neste trabalho como referência às regras gramaticais prescritas pela tradição normativa.

formação do professor-pesquisador. Então, perguntamos: de que forma essa corrente teórica auxiliaria nesse processo? Para ilustrar esse ponto de vista, selecionamos para a exemplificação de nossa análise o trabalho com as classes de palavras.

Na grande maioria das escolas, o tratamento dispensado a esse conteúdo nas aulas de português costuma estar limitado à exposição de definições baseadas numa mistura de critérios de cunho semântico, morfológico e sintático, por vezes, contemplando apenas um ou dois deles. Tais definições são comumente consideradas suficientes para o domínio dessas classes pelos alunos, inclusive funcionando como ferramenta para diferenciá-las de outros grupos. Entretanto, a literatura linguística contemporânea questiona essas definições, argumentando a favor da descrição da diversidade de formas e da polifuncionalidade das classes de palavras na nossa língua.

Sob essa perspectiva, é válido pontuarmos que, se nos próprios estudos linguísticos a categorização dos vocábulos em classes é feita somente a partir da observação atenta de seus usos para que, então, sejam construídas generalizações, na escola não deveria ser diferente. Nesse sentido, ainda que ensinar gramática em três eixos, segundo Vieira (2014; 2017), pressuponha a atuação simultânea de diversas vertentes teóricas, posto que sobre cada um deles atuaria uma vertente específica, acreditamos que uma linha de análise centrada no uso efetivo da língua seja mais eficiente nesse processo — afinal, ela consideraria um estudo pautado na relação entre forma e sentido das construções linguísticas. Por esse viés, a Linguística Funcional-Cognitiva auxiliaria o professor na preparação e no desenvolvimento de atividades que, a partir da análise de diferentes gêneros textuais, em seus mais diversos contextos de uso, valorizassem, por parte dos alunos, a experimentação com a linguagem, a apreensão e a produção de sentidos, a reflexão metalinguística e, ainda, o estímulo ao pensamento científico.

Em se tratando do primeiro eixo do ensino de gramática, ressaltamos a relevância dos processos cognitivos de domínio geral para a sistematização da forma e do funcionamento das classes de palavras na língua, a partir das generalizações que o professor pode sugerir em conjunto com seus alunos. Tais generalizações, porém, só se tornam possíveis se, por intermédio de atividades metacognitivas (*cf.* GERHARDT, 2016) empreendidas em sala de aula, esse mesmo professor reconhecer a atuação simultânea dos processos de categorização e analogia, através dos quais, compreendendo e comparando a organização das palavras em enunciados, os alunos conseguiriam estabelecer relações entre características destas e, em sequência, tecer comentários que

busquem a descrição morfológica, semântica e sintática desses vocábulos, distribuindo-os em classes.

Neste caso do eixo 1, especificamente, a apreensão das relações gramaticais pelo aluno depende de que o professor seja capaz de reconhecer a importância das habilidades cognitivas gerais para, então, elaborar propostas pedagógicas mais eficazes. No entanto, isso não dispensa o trabalho da análise formal das construções, que também pode estar associada ao domínio funcionalista, desde que seja feita a partir do estudo da língua em uso, como propõe o eixo 2. Assim, a identificação de estruturas mais ou menos marcadas, conforme prevê o princípio da marcação, auxiliaria na caracterização de palavras de classe aberta, sobretudo se levarmos em conta, por exemplo, a ordenação entre substantivo e adjetivo em sintagmas nominais (por exemplo, “velho amigo” e “amigo velho”, em que ambas as construções, a depender do seu contexto de uso, podem significar tanto “um amigo de longa data” quanto “um idoso que se torna amigo de alguém”, o que acarretaria a alteração das classes dos itens “velho” e “amigo”).

Em relação ao segundo eixo, Vieira (2019: 62), retomando Neves (2006), já inclui a concepção funcionalista de análise linguística como ferramenta importante na consideração de fenômenos gramaticais para a produção de sentidos. Afinal, sob a ótica funcional-cognitiva, a gramática emerge do uso e, da mesma forma, alimenta-o em diferentes contextos sociocomunicativos. Então, convém destacarmos, no âmbito dos processos cognitivos de domínio geral, o papel da metáfora e da metonímia na expansão do escopo semântico das construções gramaticais e, conseqüentemente, no auxílio à construção de uma memória enriquecida das estruturas linguísticas. Além de essas habilidades estarem associadas ao próprio uso que os alunos fazem da língua, sua percepção na composição dos textos permite, ainda, uma apropriação de construções a que os próprios discentes poderiam recorrer no momento da produção textual, apostando no armazenamento que teriam feito durante a sua exposição frequente às leituras selecionadas pelo docente. Ademais, a atuação delas sobre a língua resultaria em novas reflexões sobre a sistematização realizada no escopo do eixo 1, uma vez que, através de metáforas cognitivas, um mesmo vocábulo poderia transitar em categorias gramaticais distintas, como ocorre, por exemplo, com o advérbio “embora” (já fruto de um processo de gramaticalização) e a conjunção subordinativa adverbial concessiva “embora” (“Vamos embora” e “Embora estivesse chovendo, o avião decolou”), dadas as analogias que são feitas sobre ele no momento da expansão de seu sentido.

Ainda no plano do eixo 2, cabe destacarmos a atuação dos princípios funcionalistas descritos na seção 1 sobre a apreensão e produção de sentidos. A relação entre a forma gramatical e o sentido que ela assume em diferentes eventos comunicativos depende diretamente da percepção que os alunos tenham dos objetivos centrais dos textos em estudo e dos contextos discursivos em que estes foram produzidos. Assim, a iconicidade, associada tanto à ordenação quanto à proximidade e à quantidade de material linguístico, justificaria a escolha de vocábulos, por exemplo, para a composição de uma sequência textual argumentativa (palavras de caráter avaliativo e operadores argumentativos). Paralelamente, a identificação da carga informacional relativa aos referentes do texto pode estar ligada à seleção de palavras (determinantes e modificadores) para a composição dos sintagmas, dadas as necessidades de construção referencial dos termos designadores (majoritariamente, substantivos), o que falaria a favor, mais uma vez, da apropriação adequada dos conceitos sobre as classes de palavras e seu papel funcional. Por fim, o reconhecimento das relações gramaticais e a percepção da combinação entre esses elementos demonstram o papel do processo de agrupamento (*chunking*) na organização interna dos sintagmas e em sua combinação da estruturação das cláusulas.

Finalmente, em referência ao eixo 3, pontuamos que as análises elaboradas no âmbito dos eixos anteriores, principalmente se atreladas à concepção centrada no uso da língua(gem), já permitem a caracterização da variação e da mudança linguísticas e, mais especificamente, a construção dos saberes associados à relação entre os planos sociocultural e histórico e o plano da constituição gramatical. Se, em sala de aula, o professor orienta um trabalho de análise linguística que toma o uso efetivo da língua como ponto de partida para a sistematização metalinguística, não só é possível explorar aspectos de uma dita “norma-padrão”, como também é possível que se tornem mais evidentes para os alunos as implicações que a pluralidade social e cultural, em consonância com a passagem do tempo, exerce sobre a existência de variantes linguísticas. Sob esse prisma, o reconhecimento de padrões sociais, por intermédio do estudo das atividades linguísticas em diversos gêneros textuais, permite identificar, inclusive, os argumentos para o culto a uma norma de prestígio (necessariamente apresentada aos alunos ao longo das aulas de metalinguagem) e o conseqüente preconceito oriundo desse pensamento consoante o estigma social que as normas populares carregam. No entanto, a fim de que esses aspectos sejam tratados produtivamente, o professor deve ter em mente a) que, numa ótica funcional-cognitiva, a estabilidade, a variabilidade e a mudança convivem nas práticas linguísticas e

b) que os usos linguísticos, tomados em seu contexto efetivo de ocorrência, são motivados por três fatores primordiais: a própria estrutura da língua, os condicionamentos histórico-sociais e, como destacamos anteriormente, o aparato cognitivo dos falantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve trabalho, objetivamos propor reflexões de ordem teórica que pudessem situar a Linguística Funcional-Cognitiva frente aos estudos de ensino de gramática, a saber, em uma aplicação nos três eixos para a sua prática. Apesar de reconhecermos que outras correntes de análise linguística possam contribuir — e muito — para o desenvolvimento dessa metodologia, sobretudo se utilizadas em parceria, acreditamos que uma perspectiva de análise centrada no uso dê conta de uma abordagem da gramática cuja essência adota como premissa o trabalho com a língua em pleno funcionamento.

Tendo em vista nossa exposição, acreditamos que tenha ficado clara a importância do domínio dos pressupostos teóricos das correntes linguísticas contemporâneas — em particular, da Linguística-Funcional-Cognitiva — para a formação do professor-pesquisador. Assim, ele poderá não apenas reconhecer os processos cognitivos demandados nas atividades pedagógicas que envolvam a língua, como também aplicar tais pressupostos na elaboração de sequências didáticas que valorizem um ensino de gramática mais produtivo, pautado na reflexão e no pensamento científicos, e não somente na prescrição e descrição puras, desconectadas de qualquer possibilidade de apropriação pelos alunos.

Por fim, esperamos, ainda, que estas reflexões suscitem novas investigações teóricas acerca da interface proposta e sejam também um convite a aplicações práticas, em salas de aula, do viés funcionalista às três frentes de trabalho ora descritas para o ensino de gramática.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *PCN+ Ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 252p.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Evaldo; SILVA, José. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, Maria Maura; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. (orgs.). *Linguística Centrada no Uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013. p. 13-39.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica ; TAVARES, Maria Alice. (orgs.) *Funcionalismo e ensino de gramática*. 1ª ed. Natal : EDUFRN, 2016.

GERHARDT, Ana Flávia. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

GIVÓN, Talmy. *Syntax : a functional-typological introduction*. V. I. New York: Academic Press, 1984.

GIVÓN, Talmy. *Syntax : a functional-typological introduction*. V. II. Philadelphia: John Benjamins, 1990.

GIVÓN, Talmy. *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, George ; JOHNSON, Mark. *Metaphors We Live By*. Chicago : The University of Chicago Press, 1980. 256p.

LAKOFF, George; TURNER, Mark. *More than cool reason : a field guide to poetic metaphor*. Chicago/London: UCP, 1989.

MARTELOTTA, Mário ; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica;

OLIVEIRA, Mariângela; MARTELOTTA, Mário. (orgs.) *Linguística Funcional : teoria e prática*. 1ª ed. São Paulo : Parábola Editorial, 2015. p. 11-20.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2014.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas, Natal/RN, 8 a 12 de dezembro, 2014.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: Vieira, S. R. (org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Ensinando gramática em três eixos: conectivos e conexão de orações. In: ARENA, Ana; ROSÁRIO, Ivo; AGUIAR, Milena; LOPES, Monclar. *Anais do II Seminário do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações*. V. 1, N. 2. Niterói: Letras da UFF, 2019.

Submetido em: 17/01/2021

Aceito: 07/02/2021

MAPEANDO EXPRESSÕES NÃO-MANUAIS BOCA NA LIBRAS: DESCRIÇÃO E FORMAS DE ANOTAÇÃO

Fábio Cristiano de Paula

Graduado do Curso de Licenciatura em Letras-Libras da UFJF (2018). Tradutor-Intérprete de Libras-Português, no Instituto Federal do Sudeste Mineiro Campus Juiz de Fora (IF). Integrante do Grupo de Estudos Linguísticos da Libras (GELLI). E-mail: fbc_jf@yahoo.com.br

Aline Garcia Rodero-Takahira

Professora do Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Programa de Pós Graduação em Linguística (UFJF). Coordenadora do Grupo de Estudos Linguísticos da Libras (GELLI). E-mail: rodero.takahira@ufff.edu.br

RESUMO: As expressões não-manuais (ENMs) faciais e corporais presentes nas línguas de sinais (LSs) não são apenas elementos com valor afetivo, mas também com valor gramatical. A importância linguística das ENMs nas LSs e o fato de que esse tema é ainda pouco explorado na Língua Brasileira de Sinais (Libras) motivaram nossa pesquisa. Muitas vezes, as anotações encontradas são superficiais e/ou explicam a importância linguística das ENMs de modo geral. Para esta pesquisa inicial, escolhemos as ENMs boca por termos encontrado um maior número de pesquisas que analisam e expli-

ABSTRACT: Non manual expressions (NME) present in sign languages (SLs) are not only elements with affective value, but also elements with grammatical value. The linguistic importance of NME in SL and the fact that this theme is little explored in Brazilian Sign Language (LSB) motivated the choice of this theme for our research. Many times, annotations found are superficial and/or explain the linguistic importance of NMEs in general terms. For this initial research, we have chosen mouth NMEs because we have found a greater number of researches that analyze and explain their linguistic

cam o seu valor linguístico. Apontamos as variações encontradas nas formas de anotação da ENMs boca, destacamos que as formas de anotação encontradas não detalham todos os tipos existentes e, logo, não conseguem dar conta de propor as anotações de maneira efetiva. Essa pesquisa descreve os tipos de ENMs boca encontrados em trabalhos sobre linguística de línguas de sinais, como Pêgo (2013), Rodero-Takahira (2015), entre outros; e problematiza as formas de anotação de tais elementos na literatura¹.

PALAVRAS-CHAVE: Expressões não-manuais, Boca; Formas de Anotação; Libras.

value. We point out the variation found in the annotations of mouth NMEs, we highlight that the forms of annotation found do not detail all the kinds of annotations that exist and, then, do not account for a proposal of effective annotations. This research describes the types of mouth NMEs found in papers about sign language linguistics, as Pêgo (2013), Rodero-Takahira (2015), among others; and it problematizes the forms of annotations of these elements in literature.

KEYWORDS: Non Manual Expressions, Mouth; Types of Annotation; Libras.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa sobre Expressões Não-Manuais (ENMs) boca possui o objetivo de contribuir para a descrição e para o desenvolvimento de anotações da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que poderão, posteriormente, servir para fomentar os estudos nos diversos níveis de análise linguística das LSs. Em um primeiro momento, esta pesquisa se propõe a detalhar ENMs boca da Libras, aquelas expressões articuladas por lábios, língua, dentes e/ou bochechas. A elaboração e o refinamento do processo de anotação para uma das ENMs possui motivação pela necessidade de se estabelecer uma descrição detalhada, ressaltando o valor gramatical de tais expressões faciais, bem como de se buscar uma padronização ou, ao menos, melhorias na utilização de sistemas de anotação em pesquisas acadêmicas das LSs. As dificuldades que se apresentam se dão pela pouca literatura existente

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida como parte do projeto de treinamento profissional (TP) “Ferramentas de anotação para libras” da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), coordenado pela professora Aline Garcia Rodero-Takahira, entre abril de 2015 e março de 2016. Ela é parte de pesquisa em andamento sobre padronização de anotações de ENMs boca em Libras.

que discute sobre as ENMs da Libras, pela falta de um sistema de escrita bem aceito para as LSs e pela falta de padronização de um sistema de notação.

Boa parte da literatura que trazemos nas próximas seções aponta a importância que as ENMs possuem, mas não detalha essas expressões de forma minuciosa e, logo, não possui um sistema de notação que consiga dar conta das inúmeras ENMs que a Libras possui. Tal fato acarreta também em dificuldades em outros campos de pesquisas da própria língua como, por exemplo, nas pesquisas que abordam os diversos níveis de análise.

A primeira etapa deste artigo consiste em investigar e discutir o que a literatura define por ENMs boca. De forma simultânea à busca do conceito dos variados tipos de ENMs boca, identificamos as expressões que já possuem uma forma de anotação, e quais são mais interessantes (ou viáveis) em relação à forma de anotação. Temos o objetivo de abranger o maior número de possibilidades para que, posteriormente, possamos avaliar a eficácia dessas anotações, não apenas marcando a existência das ENMs, mas, de fato, buscando a maior clareza e detalhamento na padronização das anotações para tais expressões.

A escolha pela ENM boca foi motivada por termos encontrado um número maior de pesquisas sobre tal tema em comparação a investigações sobre as demais ENMs, talvez por sua expressividade ou por sua frequência dentro do discurso. Assim, visamos contribuir de forma mais efetiva para os estudos da Libras. Este trabalho, além de cumprir uma etapa do projeto de TP “Ferramentas de anotação para Libras” da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), visou descrever os tipos de ENMs boca na Libras, bem como problematizar os processos de anotação e a falta de padronização de anotações das ENMs boca da Libras e, assim, contribuir com a comunidade acadêmica e com a comunidade surda.

A seção 1 traz uma discussão sobre ENMs linguísticas e não linguísticas, e sobre tipos de ENMs e anotação. A seção 2 especifica três tipos de ENMs boca em Libras. A seção 3 apresenta e problematiza as anotações para ENMs boca encontradas na literatura. Por fim, trazemos nossas considerações finais e indicações de pesquisa futura.

1 EXPRESSÕES NÃO-MANUAIS

Na literatura sobre as LSs, as mãos são consideradas os dois articuladores primários potenciais, independentes e idênticos, conforme Meir *et al.* (2010). Choi *et al.* (2013) e Rodero-Takahira (2015) identificam que existem alguns

poucos sinais realizados com a ENM boca, como SEXO² e LADRÃO/ROUBAR e, neste caso, a boca se torna um articulador, formando sinais lexicais (sinais simples), e esses sinais são formados por língua, dentes, bochechas e/ou lábios.

Ainda que a maior parte da sinalização das LSs seja feita com o uso das mãos, as ENMs não são secundárias na realização dessas línguas e os estudos delas se tornam muito importantes. Além da identificação de sinais lexicais mencionada acima, a existência de pares mínimos por ENM, como OCUPADO e NÃO-PODER, PSICÓLOGO e SUSPEITAR, é evidência de que as ENMs não são secundárias.

A importância das ENMs para as LSs é de fácil percepção, se analisarmos que as ENMs fazem parte dos cinco parâmetros que unidos formam um sinal (veja FERREIRA-BRITO, 1995, entre outros). Stokoe (1960) inicialmente identificou apenas três desses parâmetros, sendo eles configuração de mão, locação (ou localização) e movimento, mostrando um contraste em pares mínimos. Posteriormente foram identificados também a orientação da palma da mão e as ENMs.

Conforme Bahan (1996, *apud* Pêgo, 2013), “quando sinalizantes da ASL comunicam-se face a face, o receptor tende a fixar os olhos na face do sinalizante, a maioria dos sinais da ASL são produzidos na área do rosto, no rosto ou apenas fora da área do rosto (tradução apresentada por Pêgo, 2013)”³. Battison (1978) selecionou 606 sinais da Língua de Sinais Americana (ASL) de forma aleatória no dicionário de Stokoe (1965) e observou que 75% dos sinais eram realizados na região da face. Isso leva uma grande atenção e percepção de ENMs faciais.

Ferreira-Brito e Langevin (1995) fazem uma listagem das ENMs, sendo elas: sobranceiras, olhos, bochechas, lábios, língua, nariz, cabeça, tronco e ombros. Essas expressões são apresentadas pelas autoras de acordo com as variações possíveis de movimento.

McCleary e Viotti (2007) além de utilizar as mesmas ENMs citadas acima, também utilizam as pálpebras como mais uma ENM, e demais autores como Barbosa (2013), Pêgo (2013) e Silva (2014) consideram essas mesmas ENMs.

Em nenhum trabalho identificamos que alguém tenha observado o queixo (ou maxilar) como uma ENM. Se pensarmos no uso do maxilar em movi-

² Utilizamos caixa alta para remeter a um sinal da Libras.

³ When ASL signers engage in face to face communication, the addressee tends to fixate his eyes on the signer's face. Most of the signs in ASL are produced in the area of the face, either on the face or just off the area of the face.

mentos de abertura da boca, a descrição da boca (aberta, entreaberta, etc.) contempla o movimento do maxilar. No entanto, percebemos que é possível identificar a participação da ENM queixo (ou maxilar) que contribui para a execução de alguns sinais, como FAVELA e INGLÊS.

Podemos dizer que as ENMs são as expressões realizadas com a face e com o corpo nas LSs e que são divididas em dois grupos: as expressões linguísticas, que possuem valor gramatical; e as expressões não linguísticas, que possuem valor emocional e afetivo e também são encontradas nas línguas orais, conforme Bakhtin *et al.* (2008, p.207-310, *apud* FELIPE, 2013, p.69). Na próxima subseção, detalharemos esses dois tipos de ENM.

1.1. ENMs linguísticas e não linguísticas

As expressões que não possuem valor linguístico são as expressões afetivas (emocionais). Elas podem existir de forma independente ao discurso, ou ocorrer de forma conjunta com o discurso. Já as expressões linguísticas dependem de regras específicas para existir. Anater (2009) conclui que os sinais juntos com as ENMs possuem uma representação estruturada nas sentenças, não ocorrendo de forma arbitrária e livre, obedecendo a uma hierarquia de Sujeito - Verbo - Objeto, assim como nas línguas orais (LOs).

Corina *et al.* (1999, *apud* Pêgo, 2013) apontam quatro propriedades que distinguem as ENMs afetivas das linguísticas. Tal trabalho observou as musculaturas faciais exigidas na ASL, como:

- i) “início e fim rápidos”: essa propriedade se refere ao tempo da ENM – as ENMs afetivas não possuem um padrão de tempo para existir, elas são inconstantes nas suas realizações; já as linguísticas são claras e precisas podendo observar-se o seu início e fim.
- ii) “músculos específicos e individualmente recrutados” – as ENMs afetivas utilizam uma ampla musculatura também não existindo um padrão para a realização do sinal; entretanto, as linguísticas utilizam grupos de músculos distintos e específicos, realizados de acordo com as exigências linguísticas.
- iii) “âmbito linguístico”: as ENMs não linguísticas podem ou não estar relacionadas a realizações dos sinais manuais e podem ocorrer antes ou depois das linguísticas; já as linguísticas ocorrem de maneira coordenada com os sinais manuais, o que possibilita prever seu início e seu fim.

iv) “exigência” – há contextos nos quais uma ENM linguística é obrigatória, como em sentenças relativas ou condicionais, em que uma ENM linguística é obrigatória durante toda a produção da frase.⁴

Essas propriedades que analisam as ENMs faciais através do estudo da musculatura facial são muito enriquecedoras. De maneira geral, podemos resumir que essas propriedades de análise muscular definem as expressões linguísticas num conjunto de sistematização muscular possível de se prever de acordo com o discurso, já as não linguísticas não possuem essa padronização, são imprevisíveis, e, logo, são voláteis na sua execução.

1.2. Tipos de ENMs e anotação

Cada ENM, facial ou corporal, pode conter algum tipo de contribuição dentro do discurso nas LSs. Essas contribuições podem ocorrer de maneira individual ou em conjunto com outra expressão. Pêgo (2013) observa os morfemas boca e identifica que esses morfemas podem, de fato, ocorrer de maneira individual ou em conjunto com outros articuladores. Ela cita o exemplo do morfema boca-U, associado ao movimento de sobrancelhas franzidas e ao sinal O-QUE, como vemos na Figura 1:



Figura 1: Sinal para “O que?” (PÊGO, 2013, p. 66).

É possível identificar alguns articuladores não-manuais que trabalham de forma coordenada ou de forma individual de acordo com a exigência linguística que a frase possui. Pêgo (2013) afirma que “O morfema boca-U é bastante presente associado ao movimento de sobrancelhas franzidas, sendo este um elemento sintático”. Tal movimento de sobrancelha marca interroga-

⁴ Vejam mais detalhes dessa análise em Corina *et al.* (1999).

tivas na Libras, em alguns casos sendo associado com um posicionamento de cabeça para trás.

Outro tipo de ENM corporal associada à ENM facial é o tronco do corpo, que pode ser utilizado para marcação temporal de passado e futuro no discurso conforme Finau (2004) evidencia, ou para marcação de personagens usando a direcionalidade do tronco para esclarecer quem a pessoa está incorporando. É possível identificar nos exemplos dados por Finau (2004) que o conjunto formado por cabeça e tronco trabalha muitas vezes unidos, como um único grande grupo, contribuindo pela mesma informação.

A cabeça contribui como ponto de articulação para vários sinais e seu movimento também pode direcionalizar o discurso marcando personagens. O movimento de cabeça também é utilizado amplamente para negações e afirmações, conforme Felipe (1998).

Muitos trabalhos sobre as línguas de sinais vêm utilizando o ELAN⁵ (*EUDICO Linguistic Annotator*), uma ferramenta de anotação para áudio e vídeo criada pelo Laboratório de Psicolinguística do Instituto Max Planck. No uso para anotação das LSs, essa ferramenta é essencial para anotar as sinalizações manuais e não-manuais de forma minuciosa. A anotação é feita em trilhas, linhas de anotação direcionadas para diversas partes que formam o sinal e a sinalização, no caso das LSs, como “mão direita”, “mão esquerda”, “configuração de mão”, “movimento”, “sobrancelhas”, etc. Mostramos abaixo um exemplo de como a tela de anotação se apresenta:

⁵ O ELAN pode ser baixado gratuitamente em: <https://archive.mpi.nl/tla/elan/download>.

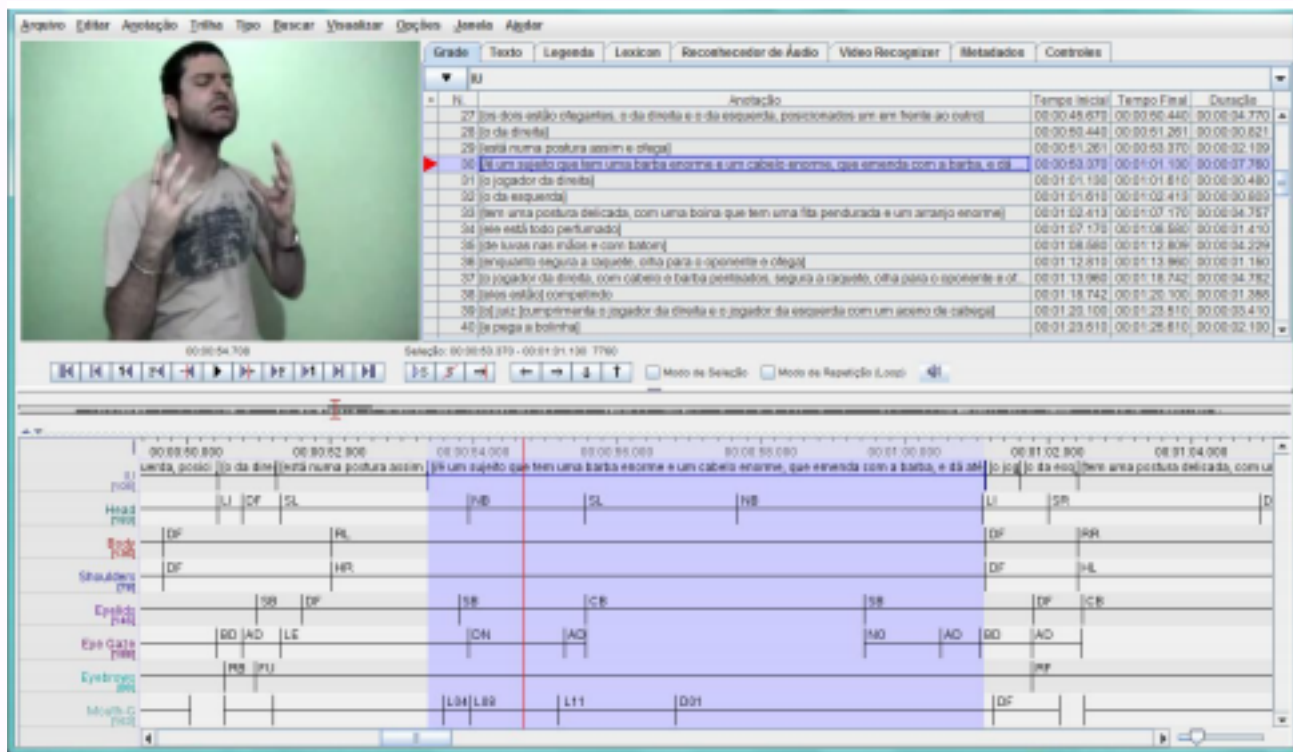


Figura 2: Anotação de um registro em Libras no ELAN (SILVA, 2014, p.52)

No exemplo acima, podemos ver a tela do vídeo analisado, logo abaixo há botões para avançar e voltar o vídeo, logo abaixo estão as trilhas, as linhas para anotação de cada aspecto da sinalização e, ao lado da tela do vídeo, há uma lista de anotações já feitas nas trilhas.

McCleary, Viotti e Leite (2010) propõem uma tabela⁶, não utilizada em seu projeto piloto (McCleary e Viotti, 2007), e visam dar conta das marcações não-manuais. O trabalho foi inspirado na língua de sinais Alemã (DSG) fazendo referência ao estudo de Hanke (2000). Seguem algumas das trilhas utilizadas por McCleary, Viotti e Leite (2010), na Tabela 1 abaixo:

⁶ Vejam também Barbosa (2013) e Silva (2014) que utilizam essas tabelas de trilhas de McCleary, Viotti e Leite (2010) para estruturação das transcrições no sistema ELAN. Esses autores não utilizam as trilhas na íntegra, apresentando pequenas modificações necessárias para suas pesquisas.

Tabela 1 – Trilhas do arquivo de transcrição do ELAN adaptadas a partir da experiência piloto.

Trilha	Descrição
IU Translation (Intonation Unit Translation)	Registro da tradução para o português das unidades básicas do discurso na libras
MS-Gloss-BP (Manual Sign Gloss Brazilian Portuguese)	Registro de glosas, em português brasileiro, referentes aos sinais manuais
MS-Gloss-E (Manual Sign Gloss English)	Registro de glosas, em inglês, referentes aos sinais manuais
NMS-Gloss-BP (Non-manual Sign Gloss Brazilian Portuguese)	Registro de glosas, em português brasileiro, referentes aos sinais não manuais
NMS-Gloss-E (Non-manual Sign Gloss English)	Registro de glosas, em inglês, referentes aos sinais não manuais
SMS-Gloss-BP (Simultaneous Manual Sign Gloss)	Registro de glosas, em português brasileiro, referentes aos sinais manuais realizados simultaneamente a outro sinal
Eyebrow	Registro das configurações das sobrancelhas
Eyegaze	Registro das configurações e movimentos do olhar
Hands	Registro de qual mão realiza o sinal

Tabela 1: Recorte da tabela 1 de McCleary, Viotti e Leite (2010) (MCCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010, p. 277).

Na tabela 1 acima, há trilhas que englobam apenas as ENMs relativas às configurações de sobrancelhas, configurações e movimentos do olhar, bem como glosas para os sinais não-manuais. A tabela 2, de McCleary, Viotti e Leite (2010), foi desenvolvida para complementar a tabela 1, propondo outras trilhas para marcação das ENMs. A tabela 2 é complementada com trilhas para marcação dos movimentos de cabeça, pálpebra e boca (relacionados aos fonemas do português brasileiro) e gestos de boca (sem relação com a língua portuguesa), como vemos na Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Novas trilhas criadas a partir do desenvolvimento e padronização do *corpus*.

Trilha	Descrição
Head	Registro das configurações e movimentos da cabeça
Eyelids	Registro das configurações e movimentos de pálpebra
Body	Registro de configurações e movimentos do tronco
Shoulders	Registro de configurações e movimentos dos ombros
Mouth Pictures	Registro dos movimentos bucais perceptíveis visualmente que estão relacionados aos fonemas do português brasileiro (visemas)
Mouth Gestures	Registro dos gestos bucais que não têm relação com a língua portuguesa
G-phases (Gesture Phases)	Registro das fases do gesto que ocorrem durante a sinalização manual
NMS-Gloss (Nonmanual Sign Gloss)	Registro dos sinais que são realizados apenas por meio de sinais não manuais

Tabela 2: Recorte da tabela 2 (MCCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010, p. 279)

Essas trilhas que marcam as ENMs são as trilhas que podem contribuir de forma a dar direções para o andamento geral desta pesquisa. No entanto, apesar de as trilhas utilizadas estarem expostas naquele trabalho, a forma de anotação de cada ENM não é apresentada.

Ao olharmos para a literatura sobre linguística das LSs, detectamos que falta uma padronização das formas de anotação para se saber, por exemplo, como é feita a distinção das sobranceiras em uma anotação, para marcar se elas estão arqueadas ou franzidas. Esse tipo de distinção se torna necessária, pois pode apresentar aspecto morfológico onde a sobranceira franzida pode apresentar caráter de negação e a arqueada de afirmação, entre outras informações gramaticais.

As ENMs faciais e corporais são extremamente ricas nas LSs e, até o momento, possuem poucas pesquisas linguísticas e, menos ainda, pesquisas que busquem um sistema de notação. As ENMs boca não são diferentes das demais ENMs, ou seja, há poucas pesquisas linguísticas que discutam seu uso ou uma forma de anotá-las. Pensamos que uma catalogação de todas as

formas de boca, sem atrelá-las a outras ENMs, e associar a elas um índice alfanumérico, seria uma possibilidade de prover uma forma de anotação bastante específica para cada ENM boca. Na mesma linha que uma tabela de configuração de mãos (CM) que associa números para cada CM. No entanto, sabemos que o ponto fraco dessa ideia seria a necessidade de consultar a tabela toda vez que fosse anotar ou ler uma ENM boca para saber a qual ENM o índice alfanumérico estaria relacionado. Ao desenvolver este trabalho, buscamos contribuir com formas de descrição e de anotação para as ENMs boca da Libras, e dar um passo a mais em direção a essa proposição de catalogação e construção de um sistema de notação claro e padronizado para tais ENMs.

2 ENMs BOCA NAS LÍNGUAS DE SINAIS

Esta seção visa apresentar trabalhos que já trouxeram descrições e anotações de diferentes tipos de ENMs boca na Libras. As ENMs boca são amplamente utilizadas nas LSs. As ENMs boca, assim como as demais ENMs na Libras, podem assumir um papel linguístico e não linguístico (afetivo). As ENMs boca afetivas podem ocorrer em conjunto com outras ENMs, como na Figura 3:

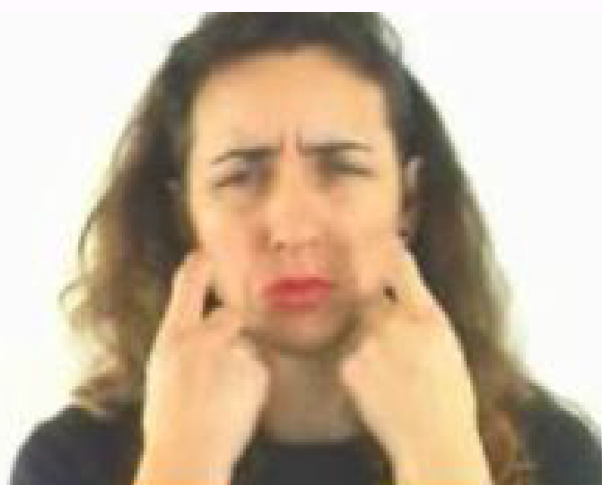


Figura 3: Sinal para “Chorar” (Dicionário Acessibilidade Brasil: http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/)

Como é possível observar no sinal “chorar”, as ENMs boca junto com as sobrancelhas trazem essa conotação da afeição de tristeza. Os lábios se encontram unidos e estão levemente voltados para baixo e podem ser utilizados de forma simultânea com as mãos e outras ENMs. Neste sinal, as mãos assumem o papel de lágrimas.

Quando a ENM boca assume um papel de ENM lexical, ela pode assumir diferentes valores dentro da língua. Como Rodero-Takahira (2015) evidencia, a boca pode assumir um papel como articulador primário, como é no caso dos sinais boca SEXO ou LADRÃO/ROUBAR encontrados na Libras, como nas Figuras 4 e 5 abaixo:

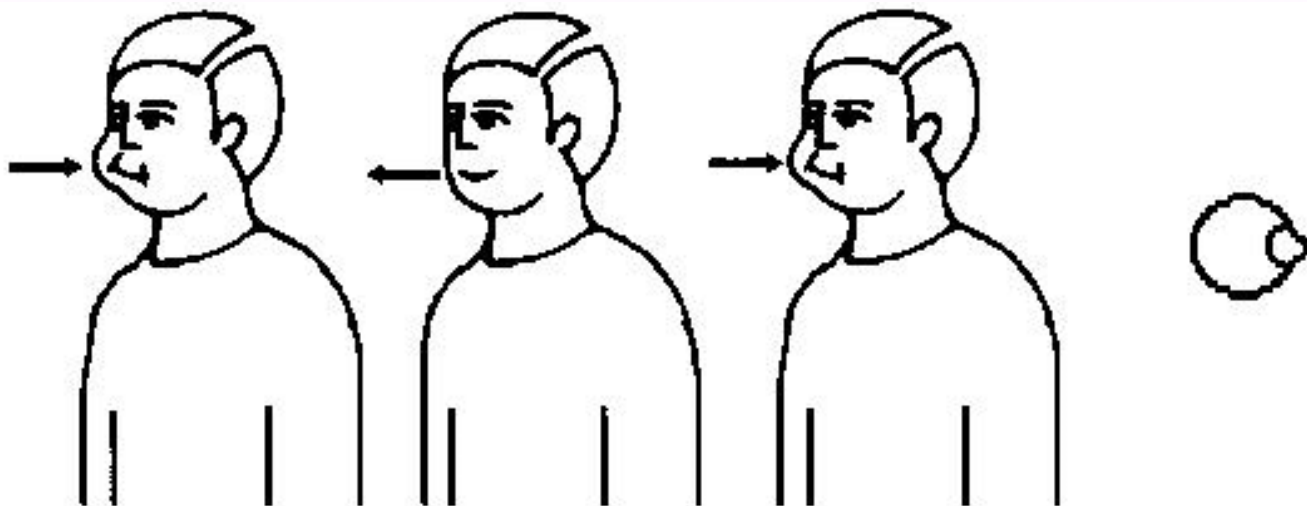


Figura 4: Sinal para “Ato sexual”; “Relação sexual (1) (ato sexual)”; “sexo (ato sexual)” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p.241, 1130 e 1194.)

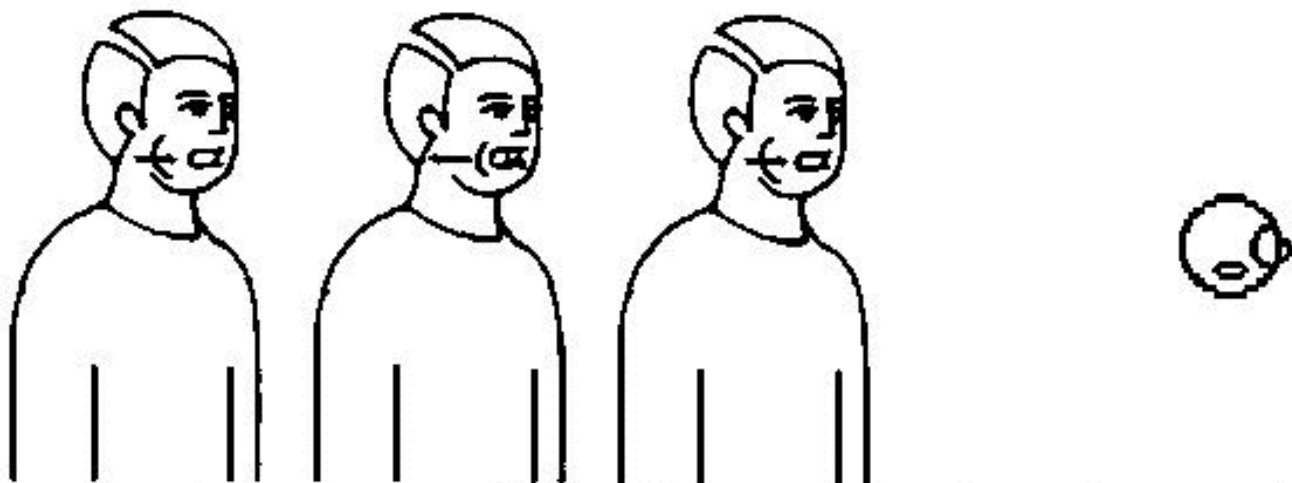


Figura 5: Sinal para “Roubar (2)” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p.1154)

Boyes-Braem & Sutton-Spence *et al.* (2001) assumem que há dois padrões de boca nas LSs:

1. *Mouthings* (ou “visemas”), seguindo Demartino (2005) e McCleary, Viotti e Leite (2010) – são quando a boca realiza um movimento que possui referência à articulação da língua oral (LO) e esse movimento

pode ocorrer de forma parcial ou completa;

2. “gestos de boca” – são os movimentos realizados pela comunidade das LSs sem caráter linguístico, e não possui nenhuma relação com as LOs, segundo Boyes-Braem & Sutton-Spence *et al.* (2001).

Segundo Rodero-Takahira (2015), na Libras os morfemas boca podem evidenciar a diferenciação de alguns poucos pares nome-verbo, como AVIÃO, na Figura 6, realizado com um *mouthing* (visema), com parte da articulação da palavra do português brasileiro, [a.v.o], e IR-DE-AVIÃO, na Figura 7, realizado com um morfema boca articulado pelos lábios levemente apertados, sem conexão com a articulação da palavra no português brasileiro.



Figura 6: Sinal AVIÃO (RODERO-TAKAHIRA, 2015, p.119).



Figura 7: Sinal IR-DE-AVIÃO (2; RODERO-TAKAHIRA, 2015, p. 122.)

O morfema boca na Figura 7 aparece também em alguns outros dados apontados pela autora.

Bickford e Fraychineaud (2008) analisam a ASL e apresentam algumas propriedades dos morfemas boca. Essas propriedades estão relacionadas ao tempo coordenado, envolvem mais que apenas boca, influenciam mudanças de movimento, não são apenas advérbios, e possuem restrições para ocorrer. O sinal ESCREVER, apresentado a seguir, apresenta uma dessas propriedades analisadas por Pêgo (2013)⁷ na Libras. Na Figura 8, o sinal ESCREVER combinado com os lábios apertados e as sobrancelhas franzidas, produz “escrever corretamente”, e na Figura 9, combinado com o que a autora chama de “língua em *th*” e as sobrancelhas neutras, produz “escrever desleixadamente”:

⁷ Cf. capítulo 6 - “Análise dos dados”, de Pêgo (2013, p.64), que apresenta exemplos encontrados na Libras das propriedades dos morfemas boca, proposto por Bickford e Fraychineaud (2008).



Figura 8: Sinal para “Escrever corretamente” (PÊGO, 2013, p. 69)



Figura 9: Sinal para “Escrever desleixadamente” (PÊGO, 2013, p. 69)

Pêgo (2013) também ilustra exemplos da primeira propriedade que se refere ao caráter de tempo, como no exemplo ilustrado na Figura 10 abaixo:



Figura 10: Sinal para “Estourar” (Pêgo, 2013, p. 65).

No sinal acima, a autora observou a dinamicidade do morfema boca (pow) e ressaltou que ele exige tempo coordenado com o sinal manual ESTOURAR, ou seja, os pontos inicial e final da realização da ENM boca (pow) coincidem com os pontos inicial e final da realização do sinal manual ESTOURAR.

Propomos mais um padrão para ENMs boca na Libras, complementando os outros dois padrões propostos por Sutton-Spence e Boyes-Braem (2001). Esse terceiro padrão, já observado em Choi *et al.* (2013) e Rodero-Takahira (2015), identifica que:

3. sinais boca – são sinais articulados pelo conjunto de ENMs boca, envolvendo língua, dentes, lábios e/ou bochechas, sem nenhum uso de sinalização manual.

Os sinais boca podem ser utilizados na formação de sinais simples, servindo de articulador primário, como nos sinais boca SEXO e ROUBAR, como pode ser observado em Capovilla, Raphael (2001, p. 1194 e 1154, respectivamente, apresentados acima neste artigo), e tais sinais boca podem formar compostos como LUA-DE-MEL e MOTEL, conforme Rodero-Takahira (2015) evidencia em seu trabalho. Veja os exemplos nas Figuras 11 e 12 abaixo.



SEXOb| |VIAGEMmd⁸-----

Figura 11: Sinal para “lua de mel” (RODERO-TAKAHIRA, 2015, p. 143).

⁸ Nessa glosa, “b” significa que o primeiro sinal anotado é um sinal boca, “| |” significa que a realização dos dois sinais é simultânea e “m” significa que o último sinal anotado é realizado pela mão direita, seguindo o sistema de notação adotado em Rodero-Takahira (2015).

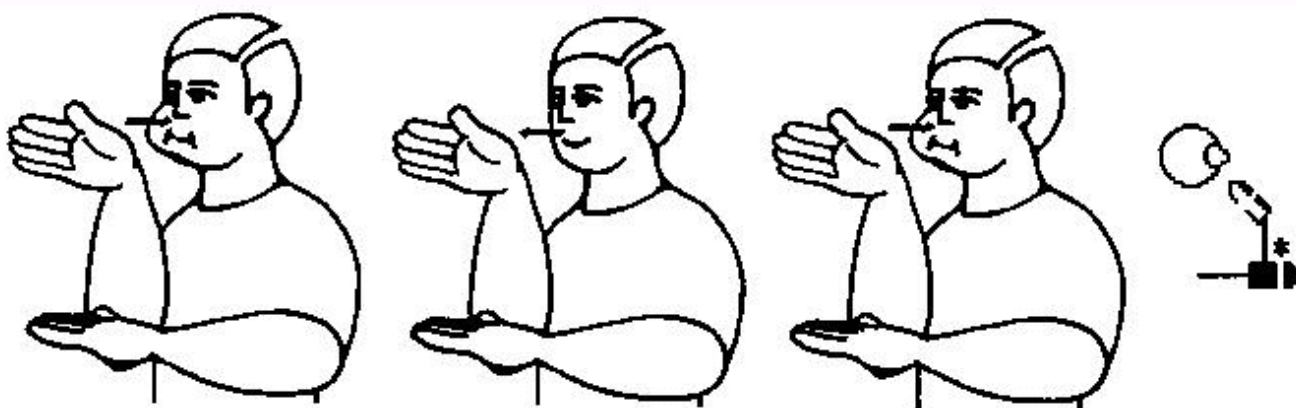


Figura 12: Sinal para “Motel” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p.923).

Todas essas características não deixam dúvidas da importância das ENMs boca nas LSs, entretanto, apesar dessas identificações das propriedades do morfema boca na Libras, não há uma proposta padronizada, eficaz e clara de sistema de notação para essas expressões. Desta forma, essa importância linguística e a falta de proposta padronizada de um sistema de notação são os elementos que nos motivaram a buscar por um detalhamento descritivo e as formas de anotação já existentes das ENMs boca da Libras para que possamos dar um passo a mais nessa investigação.

3 EM BUSCA DE ANOTAÇÕES DAS ENMS BOCA

Como vimos nas Figuras 4, 5 e 12 acima, Capovilla e Raphael (2001) anotam os dados através de ilustrações do sinal realizado quadro a quadro e da escrita de sinais, denominada *SignWriting*. Essa forma de anotação dos dados é limitada no sentido que seria incompatível para uso em trilhas do ELAN, por exemplo, uma vez que não é possível colar as ilustrações ou usar a escrita em *SignWriting* nas trilhas. Além disso, essas anotações não esmiúçam de forma clara as ENMs e seus detalhes envolvidos na sinalização.

Na Figura 11, vimos que Rodero-Takahira (2015) anota o sinal para “sexo” da seguinte forma: SEXOb, usando caixa alta para indicar o sinal seguido por uma letra “b” minúscula para indicar que é um sinal articulado pela boca. No entanto, essa forma também é limitada ao passo que não indica exatamente como a articulação boca é realizada (se com lábios abertos, arredondados ou fechados, se faz uso da língua, etc.). No ELAN, podemos abrir uma trilha para cada ENM facial observada nas sinalizações. Para a anotação dessas ENMs, necessita-se de um sistema de notação que possibilite

tal anotação detalhada; a mera anotação com um “b” para destacar um sinal boca, não detalha a forma que ele ocorre.

O trabalho de Bickford e Fraychineaud (2008) traz algumas formas de anotação para morfemas boca, dentre elas MM⁹, que é realizado com “a boca fechada, lábio inferior levemente projetado para frente e face relaxada”¹⁰, como vemos na Figura 13 abaixo:



Figura 13: Imagem da ENM anotada como MM (BICKFORD; FRAYCHINEAUD, 2008, p. 42).

O morfema MM pode ser observado em sinais das categorias verbo e adjetivo com o significado geral de “como normalmente esperado” (Bickford e Fraychineaud, 2008). No caso dos verbos, esse morfema parece marcar aspecto contínuo.

Outra forma de anotação apresentada é MMM, que é realizado com “os lábios projetados para frente e para cima, mais do que ocorre em MM. Queixo projetado para frente (cabeça inclina para traz). Frequente inclinação de cabeça para um lado. Movimento manual relaxado e mais lento que o normal, sem mudanças abruptas de velocidade ou direção”¹¹ (Bickford e Fraychineaud, 2008), como apresentado na Figura 14:

⁹ Ressaltamos que MM não significa “*mouth morpheme*”. Na verdade, não há um significado para MM, MMM, M-M-M no trabalho dos autores citados, como uma abreviação ou sigla.

¹⁰ Tradução nossa do original: “Phonology - Mouthclosed, lower lip pushed slightly upward. Face relaxed”.

¹¹ Tradução nossa do original: “Lips thrust prominently forward and upward, more so than withmm. Chin thrust forward (i.e., head tilt back). Often head tilt to one side. Manual motion relaxed and slower than normal, with no sudden changes in speed or direction”.



Figura 14: Imagem da ENM anotada como MMM (Bickford e Fraychineaud, 2008, p. 43).

O morfema MMM é realizado quando o morfema boca carrega o sentido “com prazer agradável” e parece que acompanha os verbos dinâmicos (Bickford e Fraychineaud, 2008).

Os autores propõem 17 formas de anotação para o morfema boca e são elas: *ahh, cha, clench, cenchTopic, Cs, halflip, mm, mmm, m-m-m, oo, pó, pressed, puffed, puffedBlow, sow, sta-sta, th*. Sem uma tabela com as imagens de cada ENM boca, nitidamente fica impossível de se identificar cada expressão em tela. Os autores trazem ao longo do artigo imagens para ilustrar as ENMs apresentadas, como aquela que trouxemos nas Figuras 13 e 14 acima. No entanto, não é possível visualizar os detalhes das ENMs dados o tamanho e a posição das imagens.

Ainda que a pesquisa de Bickford e Fraychineaud (2008) tenha enriquecido as pesquisas das línguas de sinais e das ENMs e eles tenham proposto um sistema de notação para os morfemas boca que encontraram, ainda sim falta propor formas de anotação para as demais ocorrências de morfemas boca e de ENMs boca de modo geral.

Os trabalhos de Bickford e Fraychineaud (2008), Pêgo (2013) e Rodero-Takahira (2015), discutidos aqui, trazem contribuições para o fortalecimento da importância linguística das ENMs. Todavia esses trabalhos trazem formas de anotação limitadas, insuficientes e discrepantes entre si, como discutimos acima.

3.1 Problematizando as formas de anotação

Iniciamos esta seção, observando um pouco mais das formas de escritas de sinais para pensarmos nelas como meios de anotação.

A escrita de sinais *SignWriting*¹² apresenta algumas formas de anotação para o morfema boca, como no exemplo na Figura 15 abaixo:

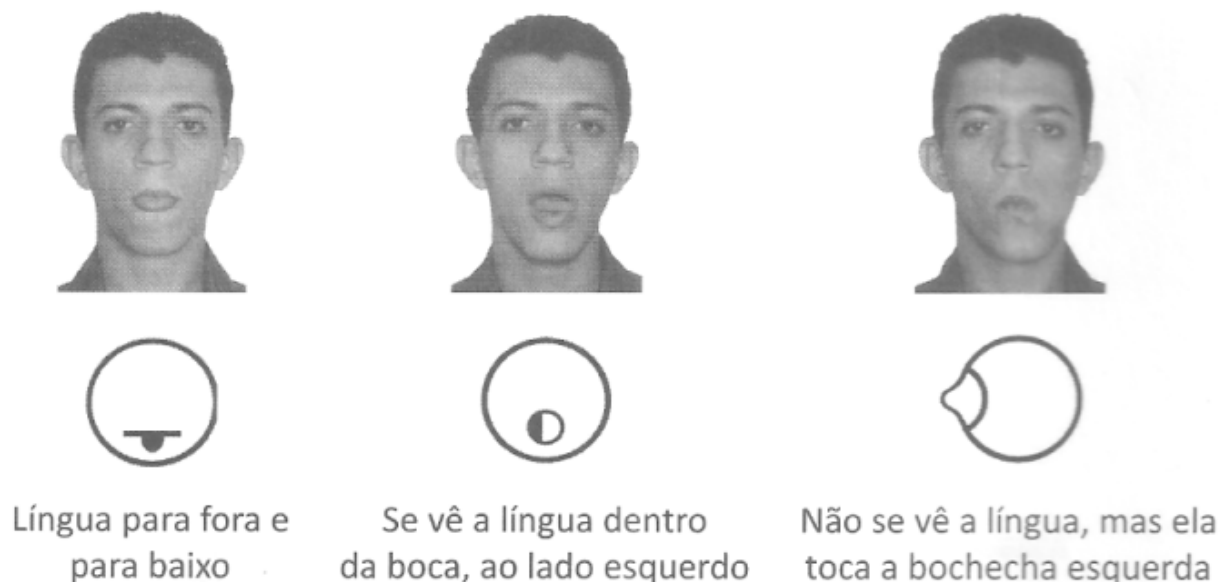


Figura 15: Forma de anotação da língua utilizando *SignWriting* (BARRETO; BARRETO, 2012 p.211).

Essa anotação aparenta possuir uma motivação icônica para a representação. A iconicidade do *SignWriting* é um ponto favorável para a escrita por fortalecer a visualidade das LSs. A forma de anotação também é desprovida da intenção de se realizar algum tipo de análise, ou seja, é puramente descritiva, sendo esse um ponto favorável para pesquisas linguísticas, porém a iconicidade utilizada para a representação dificulta a forma de anotar, pois o sistema de escrita (ainda) não é compatível com o sistema ELAN, como apontamos na seção anterior, e ainda não é amplamente conhecido por toda a comunidade sinalizante da Libras.

Já o sistema de escrita proposto por Barros (2008), Escrita das Línguas de Sinais (ELiS)¹³, utiliza-se de uma forma de anotação arbitrária de visograma, que é “o conjunto e símbolos que representam o recorte do *continuum* visual das LS” (Barros, 2008, p.14). Essa proposta de escrita de sinais é alfabética e linear. É possível baixar essa fonte no sistema operacional Windows e utilizar

¹² Veja mais sobre o *SignWriting* em: <https://www.signwriting.org/brazil/>.

¹³ Veja mais sobre a ELiS em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91819/249018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

em programas de edição de texto como o Word. A forma de anotação para ENMs em ELiS também é limitada, não abrangendo variações, apenas marca sua existência e movimento. Seguem alguns exemplos em que a autora chama de “movimento sem as mãos”, conforme a Figura 16 abaixo:

Ω negação com a cabeça	✱ murchar bochechas
▣ afirmação com a cabeça	◎ boca aberta
lb língua na bochecha	∩ língua para fora
= corrente de ar	[~] vibração dos lábios
⇌ mov. lateral do queixo	+ piscar os olhos
⊗ inflar bochechas	

Figura 16: Forma de anotação das ENMs na ELiS (BARROS, 2008, p. 34).

A forma de anotação da ELiS também não possui a pretensão de realizar análises linguísticas e, ao baixar a fonte para o Windows, é possível utilizar o próprio teclado do computador para fazer a anotação, o que é muito positivo para futura adaptação para uso no ELAN, por exemplo.

O problema que acreditamos ser o principal em se adotar uma escrita de sinais para o sistema de notação a ser utilizado nas trilhas do ELAN é que não há um único sistema amplamente conhecido e divulgado entre a comunidade sinalizante da Libras. Acima, vimos o *SignWriting* e a ELiS, que junto com o sistema de escrita para línguas de sinais (SEL)¹⁴, formam um conjunto de três escritas de sinais possíveis para a Libras. São poucas pessoas que conhecem algum desses sistemas e menor ainda o número de pessoas que conhece todos eles. Dessa forma, para uma padronização do sistema de notação, precisaria antes se fazer a escolha por um sistema de escrita¹⁵.

¹⁴ Veja mais sobre o SEL em: <http://sel-libras.blogspot.com/>.

¹⁵ Tal escolha não é nada trivial, uma vez que a adoção de uma única escrita de sinais passa por questões muito maiores relativas ao estabelecimento de uma língua escrita, passando também por questões relativas à formação docente em libras e à educação bilíngue para surdos, o que foge ao âmbito deste artigo.

Vimos que Bickford e Fraychineaud (2008) propõem uma maneira interessante para anotar alguns morfemas bocas utilizando o sistema alfabético para sua representação. A forma de anotação é arbitrária e se torna fácil fazer uso do sistema proposto em programas como ELAN. Contudo, há dois problemas na forma de anotação que aqueles autores propõem. O primeiro é que o sistema de notação utilizado por eles é muito limitado e não abrange um número considerável de variações das ENMs boca. O segundo é que ao utilizar esse sistema de anotação estamos assumindo os mesmos valores propostos por eles e de acordo com as descrições apresentadas. Na anotação MM, por exemplo, esses valores correspondem a todo um conjunto de algumas ENMs (boca fechada, lábio inferior levemente projetado para frente e face relaxada), dessa forma não servindo para o objetivo do nosso trabalho de se anotar especialmente as ENMs boca, que podem aparecer em uso fora desse conjunto descrito por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste trabalho foi descrever e problematizar as formas de anotação das ENMs boca. De forma a contextualizar a temática, abordamos brevemente uma conceitualização das ENMs, de modo geral, e pelas referências apresentadas identificamos as ENMs linguísticas e as não linguísticas. Discutimos brevemente formas de uso das ENMs boca e suas anotações já existentes. Realizamos uma problematização por formas de anotação dessas ENMs boca, de forma que os trabalhos encontrados podem vir a servir como orientadores para a construção de uma forma de anotação mais eficaz e padronizada.

O trabalho de Bickford e Fraychineaud (2008) é o que traz anotações mais específicas acompanhadas de descrições e exemplos, já estudados por Pêgo (2013) para a Libras. Descartamos a possibilidade de se usar as formas de anotação apresentadas naquele trabalho, uma vez que: i) elas estão associadas a outras ENMs e, não somente à boca e, assim, se as utilizarmos, consideraremos formas de anotação das ENMs boca que sempre aparecerão atreladas às demais ENMs; ii) por termos identificado que elas não atendem de maneira abrangente as variações do uso da boca (nos diversos usos com valor de ENM linguística e ENM não linguística); e iii) por elas serem inadequadas para uso no sistema ELAN, no sentido que não trariam o detalhamento de uma única trilha para a boca, mas sim diferentes agrupamentos de ENMs, contendo uma ENM boca, o que geraria diversas

trilhas diferentes e perderia na adequação descritiva por não esmiuçar a descrição de cada ENM em jogo.

As escritas de sinais, como *SignWriting* e ELiS também não cumprem o propósito de anotação de todas as ENMs boca e, no caso do *SignWriting*, não há flexibilidade para uso em uma ferramenta de anotação como o ELAN.

Uma vez que as anotações encontradas detalham de forma superficial e/ou ressaltam apenas a importância linguística das ENMs de modo geral, torna-se necessário propor uma forma de anotação que vise dar conta das diversas formas de ENMs boca que ocorrem na Libras. Para pesquisa futura, visamos desenvolver a ideia esboçada em 1.2 acima e construir uma tabela ilustrativa das ENMs boca e atrelá-las a índices alfanuméricos. Sendo assim, ainda visamos desenvolver outras duas etapas: a) a análise de dados de um corpus maior para identificação das variações e formas dos usos da ENM boca em narrativas sinalizadas; e, b) a elaboração de um sistema de notação da ENM boca de forma padronizada, clara e compatível para o uso com ferramentas de anotação, como o ELAN.

Referências

ANATER, G. I. P. *As marcações linguísticas não-manuais na aquisição da língua de sinais brasileira (LSB): um estudo de caso longitudinal*. 2009, 169f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BARBOSA, T. B. *Uma Descrição do Processo de Referenciação em Narrativas Contadas em Língua de Sinais Brasileira (Libras)*. 2013. 155f. (Mestrado em Linguística), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARRETO, M.; BARRETO, R. *Escrita de Sinais sem mistérios*. 2012. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2012.

BARROS, M. E. *ELIS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática*. 2008. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BATTISON, R. Analyzingsigns. In: *Lexical borrowing in American Sign Language*. (2001). Silver Spring, MD: Linstok Press, 1978, p.19-58.

BICKFORD, J. A.; FRAYCHINEAUD, K. Mouth morphemes in ASL: A closer look. In: QUADROS, R. M. (Ed.). *Sign Languages: spinning and unravelling the past, present and future*. TISLR9, forty five papers and three

posters from the 9th. Theoretical Issues in Sign Language Research Conference. Florianópolis, Brasil, Dezembro, 2006. Editora Arara Azul. Petrópolis/RJ. Brazil, 2008, p. 32-47.

BOYES BRAEM, P.; SUTTON-SPENCE, R. (Eds.). *The Hands are the Head of the Mouth. The Mouth as Articulator in Sign Languages*. Hamburg, Signum Press, 2001.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira – Libras*. v. I e II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CHOI, D.; CARVALHO, L. G.; NAKASATO, R. Q.; SOUZA, S. M. *Expressões faciais afetivas e gramaticais*. In: ENCONTRO DOS ALUNOS DE LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS DO POLO-USP, 2010, São Paulo. *Atas...* Petrópolis: Editora Arara Azul, 2013. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/livrodigital/detalhes/45>>.

CORINA, D.; BELLUGI U.; REILLY, J. Neuro psychological studies of linguistic and affective facial expressions in deaf signers. In: *Language and Speech*. Thames Ditton: AprSep 1999. Vol. 42 Part 2/3. p. 307.

DE MARTINO, J. M. *Animação facial sincronizada com a fala: visemas dependentes do contexto fonético para o português do Brasil*. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Computação) – Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade de Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.dca.fee.unicamp.br/~martino/DeMartino,JoseM_D.pdf. Acesso em: 06 abr. 2014.

DICIONÁRIO ACESSO BRASIL. Disponível em: <www.acessobrasil.org.br/libras>. Acesso em: 26 nov. 2015.

FELIPE, T. *O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais – Libras. Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso. V. 8, n. 2, 2013, pp. 67-99. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/issue/view/1135/showToc>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

_____. 1998. *A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS*. Tese de doutorado. UFRJ. Rio de Janeiro.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1995, 273 p.

FINAU, R. A. *Sinais de tempo e aspecto em LIBRAS*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística), Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

MCCLEARY, L. E. ; VIOTTI, E. C. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto de transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: H. Salles (Org.). *Bilingüismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais*. Goiânia, GO: Cãnone Editorial, 2007, p. 73-96.

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. C.; LEITE, T. Descrição de línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. *Alfa*, v. 54, 2010, p. 265-289.

MEIR, I.; ARONOFF, M.; SANDLER, W.; PADDEN, C. Sign language and Compounding. In: SCALISE, Sergio; VOGEL, Irene (Eds.). *Cross-disciplinary issues in compounding*. John Benjamins, 2010, p. 301-322.

PÊGO, C. F. *Sinais não-manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais: um estudo do morfema-boca*. 2013. 88f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RODERO-TAKAHIRA, A. G. *Compostos na Língua de Sinais Brasileira*. 2015. 159f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, J. P. da. *Demonstrações em uma narrativa sinalizada em Libras*. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Submetido em: 22/02/2021

Aceito: 19/03/2021

PROJETO DE PESQUISA: CONTRASTES E CONCORDÂNCIAS NA ESCRITA DA SEÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

Mestrando em Letras, área de concentração em Linguística (Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPI)

Bolsista CAPES. E-mail: jancensergio@hotmail.com

RESUMO: Objetivamos aqui comparar os passos retóricos recorrentes da seção Identificação do problema de pesquisa de projetos de pesquisa de Linguística, já descritos em Lima de Oliveira e Alexandre (2020), com os elementos previstos em manuais de escrita de projetos, como Motta-Roth e Hendges (2010). Nosso *corpus* é composto por 14 projetos de pesquisa aprovados na seleção para o mestrado em Linguística, da Universidade Federal do Piauí. Baseamos, principalmente, na abordagem sociorretórica de gêneros de Swales (1990), Miller (2012) e Bazerman (2009). Os elementos (E) esperados

ABSTRACT: We aim here to compare the recurrent rhetorical steps in the section Identification of the research problem of Linguistics research projects, already described in Lima de Oliveira and Alexandre (2020), with the elements provided for in project writing manuals, such as Motta-Roth and Hendges (2010). Our corpus is composed of 14 research projects approved in the selection for the master's degree in Linguistics, from the Universidade Federal do Piauí. We are mainly based on the socio-rhetorical approach to genres by Swales (1990), Miller (2012) and Bazerman (2009).

são: E1 - Perguntas de pesquisa; E2 - Problema de pesquisa; E3 - Hipóteses; E4 - Objetivos; e E5 - Delimitações espacial e temporal. Os resultados nos mostraram que, dentre os elementos esperados, somente o E5 – Delimitações espacial e temporal não possui passo retórico equivalente nos projetos analisados.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de pesquisa; Gêneros acadêmicos; Passos retóricos.

The expected elements (E) are E1 - Research questions; E2 - Research problem; E3 - Hypotheses; E4 - Objectives; and E5 - Spatial and temporal boundaries. The results showed that, among the expected elements, only the E5 - Spatial and temporal delimitations does not have an equivalent step in the analyzed projects.

KEYWORDS: Research project; Academic genres; Rhetorical steps.

INTRODUÇÃO

Há universitários que possuem dificuldades na hora de produzir um projeto de pesquisa, por isso, muitas vezes, recorrem a manuais de escrita de gêneros acadêmicos para produzir seu projeto, pois não conseguem acessar projetos reais que foram aprovados em seleções. Nosso objetivo com esta pesquisa é comparar os passos retóricos recorrentes na seção *Identificação do problema de pesquisa* de projetos de pesquisa de Linguística, já descritos em Lima de Oliveira e Alexandre (2020), com os elementos previstos em manuais de escrita de projetos de pesquisa, como Barros (2005), Motta-Roth e Hendges (2010) e Gil (2010).

Os elementos (E) esperados são: E1 - Perguntas de pesquisa; E2- Problema de pesquisa; E3 - Hipóteses; E4 - Objetivos; e E5 - Delimitações espacial e temporal. Nosso problema de pesquisa é descobrir se esses elementos esperados são realmente encontrados em projetos reais aprovados em seleções e em quais passos retóricos se materializam no texto.

Para tanto, temos como *corpus* 14 projetos de pesquisa aprovados na seleção para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Piauí, nos anos de 2016, 2017 e 2018, em nível de Mestrado. Tais projetos tiveram seus passos retóricos descritos em Lima de Oliveira e Alexandre (2020) e serão comparados com elementos esperados supracitados.

O estudo relatado neste *squib* se enquadra na abordagem sociorretórica de gêneros, que tem como principais autores Swales (1990), Miller (2012) e Bazerman (2009), sobre os quais discutiremos brevemente a seguir.

1 DEFINIÇÕES DE GÊNERO TEXTUAL E ESCRITA ACADÊMICA DE PROJETOS DE PESQUISA

O campo de estudo de gêneros textuais ou discursivos é muito rico, com a existência de diversos conceitos e definições a respeito do tema disponíveis atualmente, como o de Bakhtin (2003, p. 262), que os caracteriza como “tipos relativamente estáveis de enunciados”; o de Meurer (2002), que os vê como tipos específicos de textos que são caracterizados e reconhecidos por sua função e organização retórica mais ou menos típica, além dos contextos em que são utilizados. Podemos citar também o conceito de Berkenkotter e Huckin (1993, p. 479 *apud* BAWARSHI e REIFF, 2013, p. 104), que entendem os gêneros como “formas retóricas dinâmicas que se desenvolvem a partir de respostas a situações recorrentes”. Todos os conceitos anteriores apresentam semelhanças entre si, visto que todos aceitam que os gêneros são dinâmicos, recorrentes e que são caracterizados por suas funções e contextos.

O conceito de gênero que iremos adotar neste *squib* é o de Swales (1990), que apresenta o gênero textual como uma classe de eventos comunicativos, que possuem propósitos comunicativos e circulam dentro de comunidades discursivas. Para Swales (1990),

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva de origem e assim, constituem a razão do gênero. Essa razão molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. [...]

(SWALES, 1990, p. 58, apud LIMA DE OLIVEIRA e ALEXANDRE, 2020, p. 222).

Os gêneros circulam nos mais variados ambientes discursivos, entre eles a universidade. Os gêneros utilizados por alunos e professores universitários no contexto de ensino, pesquisa, entre outros, podem ser considerados como gêneros acadêmicos. Alguns desses gêneros acadêmicos são considerados, por Swales (1990), como gêneros “oclusos”, pois circulam somente nos

bastidores, isto é, poucas pessoas podem ter acesso a exemplares reais, como relatórios de notas (apenas os professores têm acesso) e projetos de pesquisa.

O projeto de pesquisa é um gênero que, mesmo com dificuldades de acesso a exemplares reais, muitos estudantes precisam produzir para iniciar a escrita de monografias ou para participar de seleções em programas de pós-graduação. Por isso, uma alternativa que alunos que não conhecem o gênero com propriedade têm é recorrer aos manuais de escrita de gêneros acadêmicos.

Swales (1990), buscando facilitar o ensino de escrita na universidade, realizou uma análise pioneira de artigos acadêmicos e desenvolveu o que ficou conhecido como modelo CARS (*Create a Research Space*¹), que é composto por movimentos retóricos (*moves*) e passos retóricos (*steps*). Os passos retóricos, segundo Lima de Oliveira e Alexandre (2020, p. 224), “são sequências textuais com intenções comunicativas socialmente compartilhadas” e os movimentos retóricos são agrupamentos de passos retóricos que possuem afinidade em termos de função retórico-comunicativa (ALVES FILHO, 2018).

Os livros que tratam da produção de gêneros acadêmicos, como o de Motta-Roth e Hendges (2010), e os livros que falam mais especificamente sobre projetos de pesquisa, como os manuais gerais - que não levam em consideração a especificidade de cada área do conhecimento, mas que, mesmo assim, são uma alternativa para estudantes na hora da elaboração de algum gênero acadêmico desconhecido - apresentam algumas ações retóricas que são previstas para a seção destinada à *Identificação do problema de pesquisa* em projetos de pesquisa.

Dentre os elementos que estes metagênero² procuram sugerir que escritores usem na elaboração de projetos de pesquisa, verificamos quais os que realmente se encontram presentes nos projetos analisados. Consultamos algumas obras, como o livro sobre a produção de projetos de pesquisa da área de História, de Barros (2005); o livro sobre a produção textual na universidade, de Motta-Roth e Hendges (2010); e o manual geral de escrita de projetos de pesquisa, de Gil (2010). Segundo os autores consultados, os elementos que são esperados na seção destinada ao *problema de pesquisa* seriam:

¹ Criando um Espaço de Pesquisa

² Metagêneros são gêneros que auxiliam na produção de outros gêneros. Segundo Bawarshi e Reiff (2013, p. 256), “os metagêneros podem assumir a forma de diretrizes ou manuais sobre como produzir e utilizar gêneros”.

E	Elementos esperados	Autores
E1	Perguntas de pesquisa	Motta-Roth e Hendges (2010)
E2	<i>Problema de pesquisa</i>	Motta-Roth e Hendges (2010), Gil (2010) e Barros (2005)
E3	Hipóteses	Motta-Roth e Hendges (2010), Gil (2010)
E4	Objetivos	Gil (2010), Motta-Roth e Hendges (2010)
E5	Delimitações espacial e temporal	Barros (2005), Gil (2010)

Quadro 1: Elementos esperados e seus autores equivalentes.

Lima de Oliveira e Alexandre (2020) pesquisaram como os mestrandos de Linguística elaboram a seção *Identificação do problema de pesquisa* dos seus projetos de pesquisa. Os projetos analisados foram das subáreas da Linguística, como Análise do Discurso (AD), Fonética e Fonologia (FON), Linguística de Texto (LTX), Gramática e Léxico (GR) e Letramento (LET). Na pesquisa, os autores identificaram nove passos retóricos recorrentes: P1 – Formulando questões norteadoras da pesquisa, P2 – Explicando um fenômeno, P3 – Definindo conceitos, P4 – Apresentando objetivo(s) da pesquisa, P5 – Indicando problemas no mundo social, P6 – Reivindicando a relevância do objeto de estudo, P7 – Relatando pesquisa prévia, P8 – Levantando hipóteses e P9 – Reivindicando relevância teórica ou metodológica das pesquisas prévias ou da abordagem. Estes passos foram sequenciados em ordem de recorrência, assim, o P1 é o passo mais recorrente e o P9, o menos recorrente.

2 CONTRASTES E CONCORDÂNCIAS NA ESCRITA DA “IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA”

Como podemos observar no Quadro 1, acima, Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que na seção destinada à identificação do problema de pesquisa, espera-se que os escritores apresentem as perguntas de pesquisa, isto é, as perguntas que querem ver respondidas com o andamento da pesquisa. Esta função retórica se materializa textualmente nos projetos de pesquisa analisados, por meio do passo retórico *P1 – Formulando questões norteadoras da pesquisa*, que tem “a função de apresentar os questionamentos, indagações ou questões norteadoras que serviram de inspiração para a

realização da pesquisa proposta” (LIMA DE OLIVEIRA e ALEXANDRE, 2020, p. 227). Vejamos, pois, um exemplo do P1:

01AD2017

Diante das possibilidades sugeridas, formularam-se os seguintes questionamentos: é possível, diante de uma série de manifestações de sentimentos, perceber, no discurso das partes, a construção de uma imagem delas mesmas como vítimas que tiveram seus direitos violados? Qual ou quais desses sentidos emergem com maior frequência no diálogo durante a mediação, contribuindo, de algum modo, com a construção desse ethos?

Este passo foi o mais recorrente no *corpus* de análise. Dessa forma, entendemos que a alta recorrência deste passo retórico serve para demonstrar que os pesquisadores das diversas subáreas da Linguística buscam, por meio de suas investigações, responder aos questionamentos e às inquietações sobre fenômenos da língua ou do mundo social.

Outro elemento que os autores esperam que a seção inicial de um projeto de pesquisa contenha é a apresentação do problema de pesquisa. Observamos que, para todos os autores consultados, o problema de pesquisa pode ser indicado através de perguntas. Para Gil (2010), uma das regras básicas para a formulação de problemas científicos é que o problema deve ser formulado em forma de pergunta, pois, ao formularmos perguntas sobre um tema, provocamos a sua problematização.

Em pensamento semelhante, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 55) defendem que o problema de pesquisa se refere ao questionamento para o qual tentamos encontrar respostas por meio de uma pesquisa. Para elas, é “útil pensar no problema de pesquisa como uma pergunta que se quer responder por meio de uma investigação”. Barros (2005), por sua vez, não se diferencia dos pensamentos anteriores: para ele, o problema de pesquisa tem sentido interrogativo. Dessa forma, ele pode ser formulado através de indagações, porém o problema não precisa estar obrigatoriamente em forma de pergunta, uma vez que o seu sentido é que tem que ser interrogativo.

Com isso, por compreendermos, com base nos autores supracitados, que os mestrandos podem apresentar o seu problema de pesquisa através de suas perguntas de pesquisa, relacionamos este elemento ao passo retórico *P1 – Formulando questões norteadoras da pesquisa*, uma vez que os questionamentos de pesquisa norteiam o trabalho que será desenvolvido e que alguns manuais de escrita acadêmica sugerem que assim seja feito. Compreendemos, também, que a junção de todos os passos retóricos usados pelos mestrandos, na seção

identificação do problema de pesquisa, serve para cumprir com o propósito comunicativo da seção inicial do gênero, ou seja, todas as estratégias retóricas utilizadas pelos mestrandos na escrita da seção cumprem – juntas – a função de apresentar o problema de pesquisa.

Apresentar os objetivos do pesquisador e as suas intenções de pesquisa também era esperado na seção, pois, de acordo com Gil (2010), espera-se que os escritores apresentem, de forma clara e coesa, os objetivos da sua pesquisa. De maneira análoga, as autoras Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que é esperado que nesta seção o pesquisador deixe claro quais são as suas intenções com a pesquisa proposta. O passo retórico equivalente à apresentação dos objetivos da pesquisa é o *P4 – Apresentando objetivo(s) da pesquisa*. Este passo retórico serve para afirmar os objetivos da pesquisa, mesmo os projetos já possuindo uma seção que tem exatamente esta função.

Apresentamos, a seguir, um exemplo do P4:

2FON2016

Este Pré-projeto propõe um estudo sobre a variação de um segmento em uma determinada comunidade de fala, que leva em consideração os aspectos relacionados no estudo dos autores acima citados e o levantamento de problemas de pesquisa.

Motta-Roth e Hendges (2010) e Gil (2010) também defendem que nesta seção os mestrandos podem apresentar, quando couber, as suas hipóteses de pesquisa. Nos projetos constituintes do *corpus* de análise, esta estratégia se materializa com o passo *P8 – Levantando hipóteses*, que ocorreu somente em projetos das subáreas de *Gramática e Léxico (GR)*; e de *Linguística de Texto (LTX)*. Estes dados demonstram que nas demais subáreas de Linguística não é comum a apresentação de hipóteses, já que as únicas três ocorrências deste passo retórico em todos os quatorze projetos analisados foram em apenas duas subáreas. Vejamos, pois, um exemplo do elemento no passo P8.

6GR2016

Partimos da hipótese de que existe algo de invariante que constitui a identidade dos adjetivos novo e velho, ou seja, que viabilize a estabilização dos valores desses adjetivos, valores que podem ser observados nas suas realizações nos enunciados.

Outro elemento esperado para a seção, de acordo com Barros (2005) e Gil (2010), são as delimitações espacial e temporal. Entretanto, não há um passo retórico equivalente na seção *Identificação do problema de pesquisa* dos projetos de pesquisa analisados. Levando em conta que Gil (2010) se trata de um manual

geral de escrita de projetos de pesquisa e que, por isso, dá orientações gerais para todas as áreas do conhecimento, como se todos os projetos, independentemente da área de conhecimento, fossem escritos da mesma forma, percebemos que delimitar a pesquisa espacial e temporalmente não é comum para os mestrandos da área de Linguística que produziram os projetos que compõem o nosso *corpus*, mas que pode ser importante em outras áreas do conhecimento.

Com as análises, pudemos elaborar um quadro comparativo, no qual elencamos os elementos esperados citados ao longo deste *squib* com os passos retóricos equivalentes.

Elementos	Autores	Passos retóricos equivalentes
As perguntas de pesquisa	Motta-Roth e Hendges (2010)	P1 – Formulando questões norteadoras da pesquisa
O problema de pesquisa	Motta-Roth e Hendges (2010), Gil (2010) e Barros (2005)	P1 – Formulando questões norteadoras da pesquisa
As hipóteses	Motta-Roth e Hendges (2010), Gil (2010)	P8 – Levantando hipóteses
Os objetivos	Gil (2010), Motta-Roth e Hendges (2010)	P4 – Apresentando objetivo(s) da pesquisa
Delimitações espacial e temporal	Barros (2005), Gil (2010)	Não há passo equivalente nos projetos analisados.

Quadro 2: Elementos esperados, seus autores e os passos retóricos equivalentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste *squib*, buscamos comparar os passos retóricos encontrados na seção *Identificação do problema de pesquisa* de projetos de pesquisa de Linguística, com os elementos esperados por autores como Motta-Roth e Hendges (2010), Barros (2010) e Gil (2010) para a seção. Os passos retóricos já haviam sido descritos em Lima de Oliveira e Alexandre (2020) e foram comparados às expectativas dos manuais de escrita acadêmica mencionados acima.

Os elementos 1 – Perguntas de pesquisa e 2 – problema de pesquisa correspondem ao passo retórico mais recorrente em Lima de Oliveira e Alexandre (2020): *P1 – Apresentando o problema de pesquisa*. Outra constatação

importante é a de que somente o elemento 5 – Delimitações espacial e temporal – não apresentou passo retórico equivalente no *corpus* de análise, assim constatamos que não há passos para delimitar espacial e temporalmente a pesquisa. Além disso, o elemento 3 – Hipóteses – corresponde a um passo retórico (P4 – Levantando Hipóteses) que não havia sido descrito em pesquisas anteriores consultadas antes de Lima de Oliveira e Alexandre (2020).

Com isso, vimos que a escrita da seção *Identificação do problema de pesquisa* dos projetos de pesquisa de Linguística é feita de maneira heterogênea. Os alunos que recorrem a manuais de escrita acadêmica devem utilizá-los conscientes de que não se tratam de regras definidas e de que todos os elementos que lá estão não são, obrigatoriamente, necessários na escrita dos projetos de todas as áreas. Cabe, pois, aos escritores, a consciência de adequar-se ao que é convencionalizado em sua área de pesquisa, já que cada área tem as suas próprias especificidades.

Referências

ALVES FILHO, Francisco. Como mestrandos agem retoricamente quando precisam justificar suas pesquisas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 1, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em História. Da escolha do tema ao quadro teórico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 236p.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2009.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.
LIMA DE OLIVEIRA, Jancen Sérgio; ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. Como mestrandos de linguística agem retoricamente quando elaboram sua identificação do problema de pesquisa. *LETRAS EM REVISTA*,

[S.l.], v. 11, n. 01, jun. 2020. ISSN 2318-1788. Disponível em: <<https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/235>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

LIMA DE OLIVEIRA, J. S.; ALVES FILHO, F. Organização retórica da apresentação do problema de estudo de projetos de pesquisa de história. *REVISTA DE LETRAS - JUÇARA*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 370-389, 2020. DOI: 10.18817/rlj.v4i1.2218. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2218>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: _____. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 21-41.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, G.R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Série Estratégias de ensino.

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and researching settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Submetido em: 15/01/2021

Aceito: 15/02/2021

AQUISIÇÃO DO ASPETO EM PORTUGUÊS EUROPEU POR APRENDENTES COM L1 CHINÊS MANDARIM

Aoran Yang

Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade do Porto, Portugal

Contato: aoran02041109@gmail.com

Linke Zhu

Estudante do curso de Mestrado em Aquisição de Língua Segunda da Universidade de Macau, China.

RESUMO A distinção semântica entre o pretérito perfeito simples (PPS) e o pretérito imperfeito (PI) está na origem de algumas dificuldades sentidas pelos aprendentes de português europeu (PE) com L1 chinês mandarim (CM) (Yang, Oliveira & Silva, 2020). Perante tal, este trabalho tem como objetivo analisar a aquisição do aspeto em PE por aprendentes com L1 CM e é orientado pelas três questões de pesquisa: (i) quais são as morfologias verbais que se usa com mais frequência numa narrativa do passado produzida por eles? (ii) os aprendentes com L1 CM têm mais dificuldades no emprego do aspeto perfectivo ou imperfectivo? (iii) o aspeto lexical pode ser um

ABSTRACT: The semantic distinction between the *pretérito perfeito simples* (PPS) and the *pretérito imperfeito* (PI) is at the origin of some difficulties felt by European Portuguese (EP) learners with L1 Mandarin Chinese (MC) (Yang, Oliveira & Silva, 2020). Therefore, this work aims to analyze the acquisition of the aspect in European Portuguese (EP) by learners with L1 Mandarin Chinese (MC) and is guided by three research questions: (i) what are the common verbal morphologies in a past narrative produced by them? (ii) do learners with L1 MC have more difficulties in expressing the perfective or imperfective aspect? (iii) can the lexical aspect be one of the

dos fatores possíveis que influenciam a aquisição do aspeto em PE? Com base numa análise quantitativa e qualitativa a que se procedeu a partir dos desvios recolhidos dos cinco estudantes de PE com L1 CM, os resultados mostram que os aprendentes têm mais dificuldades na expressão de imperfetividade, sobretudo o valor de habitualidade que se veicula e verificamos ainda que parece que o aspeto lexical pode ser um fator que influencia a aquisição da morfologia verbal do PE.

PALAVRAS-CHAVE: sistema aspetual; análise de desvios; aquisição de língua segunda; português como língua segunda; aprendentes com L1 chinês mandarim

possible factors that influence the acquisition of aspect in EP? Based on a quantitative and qualitative analysis that was carried out from the deviations collected from five L1 MC students of EP, the results show that the learners have more difficulties in the expression of imperfectivity, especially when the PI has the habituality value and it seems that the lexical aspect can be a factor that influences the acquisition of verbal morphology in EP.

KEYWORDS: aspect system; deviation analysis; second language acquisition; Portuguese as second language; learners with L1 Mandarin Chinese

INTRODUÇÃO

A aquisição do sistema temporo-aspetual em língua segunda (L2) é considerada como uma das maneiras mais eficientes a compreender melhor o processo de aquisição de L2 (Ayoun & Salaberry, 2008), uma vez que a expressão do tempo e aspeto reflete, de certa forma, a competência semântica e sintática durante o desenvolvimento do seu próprio sistema interlinguístico (Selinker, 1972; Ellis, 1999; Gass & Selinker, 2008). Tal como foi verificado em alguns trabalhos elaborados em relação à aquisição do aspeto em espanhol por estudantes chineses (Sun et al., 2019, entre outros), a distinção entre perfetividade e imperfetividade, no caso do português europeu (PE), também constitui tipicamente uma das dificuldades para os aprendentes com L1 chinês mandarim (CM) (Yang, Oliveira & Silva, 2020).

Tendo em consideração a disparidade tipológica entre o PE e o CM nos seus sistemas aspetuais e os dados recolhidos a partir dos cinco aprendentes com L1 CM, os objetivos deste estudo consistem em analisar que tipo de aspeto (perfetivo ou imperfetivo) causa mais dificuldades para aprendentes de PE com L1 CM, averiguar em que contexto é que ocorrem mais desvios e

verificar se o aspeto lexical pode ser uma das razões pelas quais ocorrem estes desvios da expressão de perfectividade e imperfectividade.

Para a consecução destes objetivos, começamos por expor alguns conceitos básicos do tempo e aspeto na seção 1. De seguida, na seção 2, descrevemos algumas características do sistema aspectual do PE em contraste com o do CM. Na seção 3, apresentamos o estudo e analisamos os dados, de forma quantitativa e qualitativa. Na seção 4, discutimos os resultados obtidos e apresentamos algumas observações finais na seção 5.

1. TEMPO E ASPETO

O conceito do tempo linguístico, de acordo com Klein e Ping (2009), desempenha um papel fundamental na cognição e ação dos seres humanos e pode ser veiculado pelas duas categorias distintas, tempo (verbal ou adverbial, por exemplo) e aspeto (Ayoun & Salaberry, 2008). Sendo os dois parâmetros diferentes, o tempo e o aspeto influenciam-se mutuamente e podem ser codificados em diferentes formas entre as línguas humanas.

Em comparação com o tempo, o aspeto é uma categoria não relativa e interna, que representa a estrutura temporal interna das situações ou a forma como são perspectivadas (Comrie, 1976; Smith, 1991). Nesse sentido, considera-se que o aspeto pode ser de natureza lexical ou de natureza gramatical, o que se refere ao aspeto lexical e ao aspeto gramatical¹, respectivamente.

Relativamente ao aspeto gramatical, a distinção mais comum do aspeto gramatical refere-se à diferença entre o aspeto perfeito e imperfeito (Comrie, 1976; Dahl, 1985; Gvozdanović, 2011). O aspeto perfeito, como um ponto de vista interno, considera uma situação como um todo, com o seu ponto inicial e final, ao passo que o aspeto imperfeito constitui um ponto de vista interno que representa uma situação como uma imagem parcial sem o seu inicial ou o ponto final (Comrie, 1976).

Quanto ao aspeto lexical, esta categoria consiste no significado lexical inerente de verbos ou outras construções com predicados adjetivais ou nominais (Gvozdanović, 2011; Swart, 2011). Assim, pode-se assumir que as informações aspetuais obtidas pelo aspeto lexical se associam com a propriedade semântica de alguns fatores, tais como verbos, complementos, presença ou ausência de determinantes, adjuntos adverbiais (temporais e

¹ Importa salientar aqui que de acordo com Smith (1991), o aspeto gramatical e o aspeto lexical são designados, respetivamente, por *viewpoint aspect* (aspeto de perspectiva) e *situation types* (tipos de situação).

espaciais) e entre outros (Moens, 1987).

Tendo em consideração um conjunto de propriedades semânticas, nomeadamente dinamicidade, homogeneidade, duratividade e telicidade, é possível considerar, seguindo a tipologia de Moens (1987), 5 classes aspetuais diferentes: estados e processos, processos culminados, culminações e pontos (ou “semelfactivos”, termo usado por Smith (1991)) (Moens, 1987; Smith, 1991).

2. SISTEMA ASPETUAL DO PORTUGUÊS EUROPEU (PE) E DO CHINÊS MANDARIM (CM)

2.1 Sistema aspetual do PE

Relativamente ao aspeto gramatical do PE, as morfologias verbais que expressam tipicamente perfeitividade e imperfeitividade são o pretérito perfeito simples (PPS) e pretérito imperfeito (PI), respetivamente (Yang, Oliveira & Silva, 2020). Veja-se os seguintes exemplos:

1. a) Ontem à noite, a Beatriz viu um filme comigo.
- b) Todas as noites, a Beatriz via um filme comigo.

Em ambas as frases, a situação *a Beatriz ver um filme comigo* está localizada no Passado. No entanto, a diferença entre (1a) e (1b) é de natureza aspetual: o tempo verbal PPS “viu” de (1a) representa a situação com aspeto perfeito, enquanto o PI “via” de (1b) veicula o aspeto imperfeito.

Segundo Cunha (2013), o PPS denota uma situação terminada no Passado, atribuindo uma fronteira terminal às situações que perspectiva. Semanticamente, este tempo verbal pode ocorrer com todas as classes aspetuais e não causa qualquer alteração aspetual. O PI, no entanto, é geralmente considerado como um tempo anafórico que ocorre com um outro tempo expresso linguisticamente, tal como “todas as noites” de (1b) (Oliveira, 2013; Yang, Oliveira & Silva, 2020). Semanticamente, o PI normalmente causa alterações aspetuais e pode, em certos contextos, transformar situações eventivas em estados (habituais ou outros) (Oliveira, 2003). Vejam-se os seguintes exemplos:

2. a) Quando eu chegava a casa muito tarde, os meus pais ficavam zangados.
- b) O Pedro morria quando a Maria chegou.

Neste sentido, o aspeto imperfeito **em PE**, mais concretamente, pode incluir 3 valores aspetuais diferentes: contínuo, progressivo e habitual (García Fernández, 1998, para o espanhol europeu; Comajoan, 2005, para o catalão; Oliveira, 2013, para o PE), tal como se ilustra na tabela 2.

Aspeto	Valores	Exemplo
Imperfeito	Contínuo	Naquela altura, ele <u>era</u> o meu amigo.
	Progressivo	Quando eu <u>almoçava</u> , a mãe chegou ² .
	Habitual	<u>Levantava-me</u> muito tarde todos os dias.

Tabela 2: Diferentes valores do aspeto imperfeito (adaptado de García Fernández, 1998; Comajoan, 2005; Oliveira, 2013)

No que diz respeito à classificação do aspeto lexical do PE, tal como foi referido antes, existem principalmente cinco classes diferentes do aspeto lexical, como se ilustra na tabela 3.

Classe aspetual	Exemplo
Estado	O João esteve doente.
Processo	O João trabalhou.
Processo culminado	O João escreveu uma carta.
Culminação	O João morreu.
Ponto	O João espirrou.

Tabela 3: Classificação do aspeto lexical do PE (Oliveira, 2003; Cunha, 2013)

2.2 Sistema aspetual do CM

Quanto ao aspeto gramatical do CM, usam-se principalmente 4 marcadores a expressar diferentes valores aspetuais: marcador perfeito *LE*, marcador experimental *GUO*³, marcador progressivo *ZAI* e marcador durati-

² Quanto ao valor progressivo, a construção, estar a + *inf.* no PE ou estar + *gén.* no PB (Português do Brasil) também pode ser usada neste contexto. Assim, a frase pode ser substituída pela frase “quando eu estava a almoçar, a mãe chegou” no PE, ou “quando eu estava almoçando, a mãe chegou” no caso do PB.

³ O marcador *guo* representa uma situação fechada e denota que não se atinge mais ao seu estado final, referindo apenas uma experiência do passado ocorrida anteriormente ao tempo da referência (Smith, 1991; Liu, 2015). Em comparação com o marcador perfeito *le*, os eventos marcados por *guo* caracterizam-se pela descontinuidade, o que significa que existe um intervalo entre o tempo da situação e o tempo de referência e assim, não é possível estabelecer uma sequência temporal com este marcador (Yang, 2020).

vo ζHE . Vejam-se os seguintes exemplos:

3. a) wo chi-le wufan.
eu comer-*LE* almoço
“Eu almocei.”

b) wo qunian qu-guo baxi.
eu ano passado ir-*GUO* Brasil
“Eu fui ao Brasil no ano passado (e agora não estou no Brasil).”

c) waimian zai-xiayu.
fora ζAI -chover
“Está a chover fora.”

d) tamen bici ai-zhe.
eles mutuamente amar- ζHE
“Eles amam-se um ao outro.”

Assim, tendo em conta alguns valores aspetuais atribuídos aos marcadores aspetuais do CM, é possível elaborar uma correspondência parcial entre os valores do PPS e do PI em PE relativamente aos marcadores aspetuais do CM, como se ilustra na tabela 4.

Valor	Perfeti- vo	Experi- mental	Progres- sivo	Habi- tual	Contí- nuo	Dura- tivo
PE	PPS	PPS	PI	PI	PI	PI
CM	Marca- dor <i>LE</i>	Marcador <i>GUO</i>	Marca- dor ζAI	Aspeto neutro ⁴	Marca- dor ζHE	Marca- dor ζHE

Tabela 4: Mapeamento dos valores aspetuais entre PE e CM (adaptado de Yang, 2020)

Aliás, em comparação com o PE, existem algumas restrições quando se combina as classes aspetuais com perfeividade ou imperfeividade no CM. Por exemplo, o marcador *LE* e o marcador *GUO*, que expressam perfeividade, normalmente não podem ocorrer com estados, salvo estados episódicos que descrevem propriedades transitórias dos indivíduos (Liu, 2015), como se ilustram os seguintes exemplos:

⁴ Aspeto neutro: não existe qualquer marcador aspetual.

4. a) wo shengqi-le.
eu zangado-*LE*
“Fiquei zangado.”

b) wo xihuan-guo ta.
eu gostar-*GUO* ele
“Eu gostei dele.”

Aliás, o marcador *ZAI*, por seu turno, geralmente não se pode combinar com eventos não durativos, ou seja, culminações, uma vez que o intervalo que este marcador denota não pode incluir o ponto final de um evento (Smith, 1991).

3 O ESTUDO

3.1 Questões de pesquisa e hipóteses

Tendo como objetivo analisar a aquisição do aspecto em PE por aprendentes com L1 CM, propomos as seguintes questões de pesquisa:

- (i) quais são as morfologias verbais que se usa com mais frequência numa narrativa do passado?
- (ii) os aprendentes com L1 CM têm mais dificuldades no emprego do aspecto perfeito ou imperfeito?
- (iii) o aspecto lexical pode ser um dos fatores possíveis que influenciam a aquisição do aspecto em PE?

No contexto destas questões de pesquisa, partimos das seguintes hipóteses:

Hipótese (1): o PPS e o PI são duas morfologias verbais mais utilizadas na produção escrita pelos estudantes com L1 CM;

Hipótese (2): em comparação com o PPS, os estudantes com L1 CM têm mais dificuldades na aplicação do PI;

Hipótese (3): o aspecto lexical, para os falantes com L1 CM, constitui um dos fatores que influenciam a aquisição das morfologias verbais de perfeividade e imperfevidade do PE.

3.2 Metodologia

O estudo baseia-se em dados provenientes de produções escritas realizadas presencialmente por 5 participantes com o tema proposto pelo docente.

Os 5 participantes eram todos estudantes universitários e foram selecionados de forma aleatória. Eles frequentavam o segundo ano do curso de licenciatura em Língua Portuguesa numa universidade da China, com a idade mínima de 19 anos e a máxima de 21 anos. Todos falam CM com L1. Aliás, além do português, todos os estudantes falam também inglês como L2 e começaram a aprender português há aproximadamente um ano e meio. De acordo com os resultados da auto-avaliação feita em relação ao nível de proficiência em língua portuguesa, todos os 5 aprendentes consideravam que o nível deles era B1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas⁵ (Conselho da Europa, 2001).

A tarefa realizada foi uma produção escrita, que consistiu na produção de um texto do gênero relato de experiência, com uma extensão entre 100 a 150 palavras e com o tema predefinido pelo professor, um episódio inesquecível na sua infância. Os participantes concluíram a tarefa dentro da duração de 25 minutos. O objetivo era verificar que tipo de morfologias verbais eram mais frequentes relativamente ao relato da experiência do passado e se usavam o PPS e o PI de forma adequada.

Quanto à análise dos dados, a metodologia é quantitativa e qualitativa e retomamos a proposta de Corder (1967) para a análise de desvios, que abrange 5 etapas diferentes, identificação, classificação, explicação e avaliação de erros.

3.3 Apresentação dos dados

3.3.1 Questão de pesquisa 1: Quais são as morfologias verbais que se usa com mais frequência numa narrativa do passado?

A fim de analisarmos o uso das morfologias verbais, procedeu-se à quantificação do número total de proposições de cada composição e de cada morfologia verbal, tendo-se contabilizado a média e a percentagem relativa de cada uma, como se ilustra na tabela 5⁶.

⁵ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) fornece seis níveis (A1, A2, B1, B2, C1, C2) para descrever a competência dos utilizadores da língua e B1 significa “intermédio”.

⁶ P=participante; NTP= número total de proposições; Presente= presente do indicativo; PMQP= pretérito mais-que-perfeito; NA= número absoluto; PR= percentagem relativa

	NTP	PPS		PI		Presente		PMQP	
	NA	NA	PR%	NA	PR%	NA	PR%	NA	PR%
MÉDIO	19,8	11,4	57,58	6,6	33,33	1,4	7,07	0,4	2,02

Tabela 5: distribuição das morfologias verbais

A leitura da tabela 5 permite-nos verificar que as morfologias verbais mais usadas num texto do género relato de experiência referem-se ao PPS e ao PI e que o PPS ocorre mais vezes que o PI. Vejam-se, em (5), alguns exemplos retirados:

5. a) Uma coisa muito interessante aconteceu quando eu estava na escola primária. (P2)
- b) Tinha medo e tristeza e comecei a chorar. (P4)

3.3.2 Questão de pesquisa 2: Os aprendentes com L1 CM têm mais dificuldades no emprego do aspeto perfetivo ou imperfetivo?

No que se refere aos desvios produzidos pelos estudantes relativamente ao uso das morfologias verbais, os dados mostram que, em 57 utilizações do PPS, 10 constituem usos desviantes, ao passo que, nas 35 ocorrências do PI, se registam 5 desvios, como se ilustra na tabela 6.

PPS (NA)	PPS em vez de PI	PR(%)
57	10	17,54
PI (NA)	PI em vez de PPS	PR(%)
35	5	14,28

Tabela 6: desvios produzidos pelos participantes no uso das morfologias verbais

Estes dados mostram-nos que existem mais desvios no PPS do que no PI, mesmo a diferença sendo pequena. Além disso, tal como foi registado nos estudos anteriores (Oliveira & Silva, 2019; Yang, Oliveira & Silva, 2020), verifica-se que há uma tendência para a produção de desvios predominante em cada uma das situações: no caso da produção do PI, regista-se sempre, neste estudo, desvios causados pelo uso do PI em vez do PPS (cf. (6a)), enquanto no caso do PPS, os desvios todos situam-se em contextos em que o uso esperado seria o PI (cf. (6b)).

6. a) A minha mãe ficou zangada por causa disso e eu tinha de ir comprar ovos outra vez. (P2)

- b) Eu gostei de imitar os movimentos dos adultos desde que eu era criança. (P5)

Tendo em consideração o número total de desvios do PPS e os contextos em que o PI deveria ser usado em vez do PPS, verifica-se que a seleção do PPS em vez do PI ocorre na maioria dos casos com o valor habitual do aspeto imperfetivo (70%), como se ilustra na tabela 7.

Valores	PPS Desvios (NA)	PR(%)
Progressivo	0	0
Contínuo	3	30
Habitual	7	70

Tabela 7: contextos em que se regista a seleção do PPS em vez do PI

3.3.3 Questão de pesquisa 3: O aspeto lexical pode ser um dos fatores possíveis que influenciam a aquisição do aspeto em PE?

Tendo em conta os desvios e as classes aspetuais dos predicados em que ocorrem esses desvios, a tabela 8 permite revelar que, dentro das 5 classes aspetuais, o uso do PPS em vez do PI ocorre, na maioria dos casos, com eventos (sobretudo com processos), sendo que a sua percentagem relativa é de 60% (40% com processos e 20% com culminações). No que diz respeito à seleção do PI em vez do PPS, verifica-se que este tipo de desvio ocorre, com mais frequência, com estados, atingindo os 60%. Vejam-se, em (7), alguns exemplos retirados da amostra:

7. a) Quando eu era criança, fiz muitas piadas sobre isso. (P5)
 b) Era a primeira vez que eu saí do país. (P1)

Aspeto lexical		PPS em vez de PI		PI em vez de PPS	
		NA	PR(%)	NA	PR(%)
1. Estados		4	40	3	60
2. Eventos	Processo	4	40	1	20
	Processo culminado	0	0	0	0
	Culminação	2	20	1	20
	Ponto	0	0	0	0

Tabela 8: Distribuição dos desvios por classes aspetuais

No entanto, importa salientar aqui que devido ao tamanho da amostra, não foi possível analisar a aplicação do PPS e do PI às diferentes subclasses do evento.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo releva que a distinção entre perfeitividade e imperfetividade, de certa forma, não está estabilizada e constitui, para os aprendentes com L1 CM, uma das maiores dificuldades no processo da aquisição do PE (Oliveira & Silva, 2019; Yang, Oliveira & Silva, 2020). Com base nos resultados obtidos, é possível afirmar a hipótese (1), uma vez que se verifica que a narrativa produzida pelos aprendentes é obviamente marcada pelo contraste perfeitivo-imperfeitivo.

A hipótese (2) também foi afirmada segundo os dados recolhidos. Mesmo a amostra sendo relativamente pequena, poderíamos constatar que, em comparação com o aspeto perfeitivo, que é tipicamente veiculado pelo PPS, é o aspeto imperfeitivo que parece causar mais dificuldades para os aprendentes de PE com L1 CM, sobretudo quando o PI expressa o valor de habitualidade.

De acordo com Ellis (1999) e Gass e Selinker (2008), os aprendentes ignoram determinados itens linguísticos diferentes na L1 e na L2 e consideram-nos como elementos iguais ou parecidos, ou seja, das diferenças entre a L1 e a L2 podem resultar frequentemente dificuldades no processo de aquisição/aprendizagem de L2. Nesta linha de pensamento, a razão pela qual o valor habitual causa mais dificuldades refere-se provavelmente à diferença notável entre o PE e o CM em relação à realização deste valor, como foi referido antes.

Entretanto, a hipótese (3) não foi afirmada completamente devido a algumas limitações deste estudo (tais como o fato de que os dados recolhidos não são suficientes, especialmente em relação a processos culminados e a pontos). Contudo, poderíamos, com base nos dados, encarar uma possibilidade de os falantes com L1 CM tenderem a aplicar o PPS a eventos e o PI, a estados.

Tal tendência, conhecida como Hipótese da Primazia do Aspeto (Robison, 1990, 1995), foi analisada em vários estudos anteriores (Andersen, 1986, 1991; Andersen & Shirai, 1994, 1996, entre outros). De acordo com esta hipótese, “os aprendentes de L1 e de L2 irão estar influenciados inicialmente pelo aspeto semântico inerente de verbos ou predicados na aquisição de marcadores do tempo e aspecto associados com ou afixados a estes verbos”

(Andersen & Shirai, 1994, p.133, tradução nossa). A mesma hipótese ainda propõe que o traço de telicidade constitui o fator determinante para a aquisição morfológica na aquisição de L1 e a de L2, sendo que na fase inicial da aquisição, a morfologia verbal de perfetividade tende a ser utilizada a marcar as situações télicas (processos culminados e culminações), enquanto a morfologia de imperfetividade, neste contexto, é aplicada preferivelmente às situações atélicas (estados e processos) (Andersen & Shirai, 1996).

No entanto, os resultados deste estudo revelam que a diferença entre estados e eventos está provavelmente em correlação com a escolha do PPS e do PI. Isto quer dizer que, para os aprendentes de PE com L1 CM, é o traço de dinamicidade que parece ser o fator fundamental na aquisição das morfologias verbais de perfetividade/imperfetividade, em contraste com o que foi proposto por Andersen e Shirai (1996). Contudo, essa discussão terá de ser apoiada pelo alargamento da amostra e das fontes para recolha de dados, bem como pelo aperfeiçoamento da análise estatística e teremos de deixar esta problemática complexa para trabalhos futuros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos neste estudo, foram verificadas algumas características relevantes em relação à aquisição do aspeto do PE por aprendentes com L1 CM: (i) o texto do género relato de experiência, produzido pelos aprendentes com L1 CM, é obviamente marcado pelo contraste perfetivo-imperfetivo e o PPS e o PI são duas morfologias verbais tipicamente usadas por eles a veicular perfetividade e imperfetividade, respetivamente; (2) quanto ao uso do PPS e do PI, os aprendentes com L1 CM, de modo geral, têm mais dificuldades na interpretação semântica do PI, sobretudo quando o PI obtém uma leitura de habitualidade; (3) para os aprendentes de PE com L1 CM, o emprego do PPS e do PI parece depender do aspeto lexical que os predicados denotam e o traço de dinamicidade, pelo menos com base nos dados do presente estudo, é provavelmente o fator que desempenha um papel determinante na aquisição do valor perfetivo e do valor imperfetivo.

Referências

ANDERSEN, Roger. El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma. In: MEISEL, Jürgen (Ed.), *Adquisición del Lenguaje – Aquisição da Linguagem*. Frankfurt: Klaus-Dieter Vervuert Verlag, 1986.

ANDERSEN, Roger. Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In: HUEBNER, Thom & FERGUSON, Charles A. (Eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1991.

ANDERSEN, Roger; SHIRAI, Yasuhiro. Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1994.

ANDERSEN, Roger; SHIRAI, Yasuhiro. The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. In RITCHIE, William C. & BHATIA, Tej K. (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 1996.

AYOUN, Dalila; SALABERRY, Maximo. Acquisition of English Tense-Aspect Morphology by Advanced French Instructed Learners. *Language Learning*, v. 58, n. 3, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Asa: Porto, 2001.

COMAJOAN, Llorenç. The acquisition of perfective and imperfective morphology and the marking of discourse grounding in Catalan. In: AYOUN, Dalila; SALABERRY, M. Rafael (Eds.) *Tense and Aspect in Romance Languages*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2005.

COMRIE, Bernard. *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

CORDER, S. Pit. The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 1967.

CUNHA, Luís Felipe. Aspeto. In: RAPOSO, Eduardo et al (Eds.), *Gramática do Português, vol. 1*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

DAHL, Östen. *Tense and Aspect Systems*. Oxford, Blackwell, 1985.

ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1999.

GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis. *El Aspecto Gramatical en la Conjugación*. Madrid: Arco, 1998.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. *Second Language Acquisition: an introductory course* (3rd edition). New York: Taylor and Francis Group, Routledge, 2008.

GVOZDANOVIĆ, Jadarnka. Perfective and Imperfective Aspect. In: BINNICK, Robert I. (Eds.), *The Oxford Handbook of Tense and Aspect*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

KLEIN, Wolfgang; LI, Ping. *The Expression of Time*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

LIU, Meichun. Tense and Aspect in Mandarin Chinese. In: WANG, William. S-Y.; SUN, Chaofen (Eds.), *The Oxford Handbook of Chinese Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

MOENS, Marc. *Tense, Aspect, and Temporal Reference*. PhD dissertation - University of Edinburgh, 1987.

OLIVEIRA, Fátima. Tempo e Aspeto. In: MATEUS, Maria Helena. et al., *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa : Caminho, 2003.

OLIVEIRA, Fátima. Tempo Verbal. In: RAPOSO, Eduardo et al (Eds.), *Gramática do Português, vol. 1*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

OLIVEIRA, Fátima; SILVA, Fátima. O uso do Pretérito Imperfeito e do Pretérito Perfeito do Indicativo em português europeu por estudantes com Cantonês como L1. *Studia Iberystyczne / Estudos Ibéricos*, v.18, 2019.

ROBISON, Richard. The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 1990.

ROBISON, Richard. The aspect hypothesis revisited: A cross sectional study of tense and aspect marking in interlanguage. *Applied Linguistics*, 16, 1995.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), 1972.

SMITH, Carlota. *The Parameter of Aspect*. London: Kluwer Academic, 1991.

SUN, Yuliang; GONZÁLEZ, Paz; PARAFITA COUTO, Maria del Carmen; MAUDER, Elisabeth; CHILD, Michael; DÍAZ, Lourdes; TAULÉ, Mariona. La adquisición del aspecto en español por aprendices chinos. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, v. 78, 2019.

SWART, Henriëtte. Verbal Aspect. In: BINNICK, Robert I. (Eds.), *The Oxford Handbook of Tense and Aspect*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

VENDLER, Zeno. Verbs and Times. *The Philosophical Review*, v. 66, n. 2, 1957.

YANG, Aoran. Sistema Temporo-Aspectual: Um Estudo Comparativo entre Português Europeu (PE) e Mandarim. *Diacrítica*, v. 34, n. 3, 2020.

YANG, Aoran; OLIVEIRA, Fátima; SILVA, Fátima. A distinção entre Pretérito Imperfeito (PI) e Pretérito Perfeito (PPS) em Português Europeu (PE) por estudantes de nível B2 com L1 Cantonês. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MACAU E LÍNGUA PORTUGUESA: NOVAS PONTES A ORIENTE, Macau, 2020.

Submetido em: 07/01/2021

Aceito: 03/02/2021

LINGUÍSTICA HISTÓRICA: UMA RESENHA ACERCA DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE UMA DISCIPLINA CIENTÍFICA

João Gabriel Pereira da Silveira

Graduando em Letras-Bacharelado com ênfase em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-mail: jgsilveira96@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3304-1768>

RESUMO: Esta resenha foi elaborada com o objetivo de retomar, de maneira crítico-informativa, o livro *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*, de autoria do Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco (UFPR). A obra, publicada pela Editora Parábola, discorre sobre diversos tópicos atinentes à Linguística Histórica, sendo esta uma das diversas áreas pertencentes à Linguística. Assuntos como mudança, variedades e periodização da história das línguas, percurso histórico da Linguísti-

ca e estudos históricos no Brasil, por exemplo, são devidamente abordados no livro e rediscutidos neste texto, que visa não só retomar as abordagens contidas na obra do linguista Carlos Faraco, mas também busca contribuir para a propagação de conteúdos pertencentes a um ramo que é por vezes negligenciado pela academia.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística histórica; mudança linguística; periodização; Carlos Faraco.

A obra *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*, elaborada pelo professor aposentado Carlos Alberto Faraco (UFPR), foi pensada e direcionada não apenas aos estudantes de graduação em Letras espalhados pelo país, mas também a qualquer indivíduo interessado pelos

fenômenos inerentes à mudança linguística. Publicado pela Parábola Editorial no ano de 2005, o livro é estruturado em seis capítulos e possui uma vasta carga de conteúdos acerca da ciência responsável pelos estudos sobre a mudança das línguas, apontando diversas orientações teóricas e discussões sobre os fundamentos epistemológicos que sustentam o campo científico supracitado. Sabendo que os falantes não percebem as mudanças pelas quais as línguas passam e não conhecem seus fenômenos causadores, o autor decidiu trazer à luz uma obra que, além de expor as ocorrências empíricas envolvidas nas mudanças linguísticas de forma embasada, também aponta caminhos para aqueles que despertem interesse em trilhar por esses domínios, sendo, portanto, um verdadeiro convite aos estudantes, pesquisadores e docentes não só da área de Letras, Linguística e Artes, mas também das Ciências Humanas.

No primeiro capítulo, intitulado *Primeiras palavras*, Faraco aponta que o livro possui como objetivos principais oferecer ao público um panorama dos estudos das mudanças que perpassam as línguas e atuar como um texto de divulgação científica, sem deixar de reconhecer suas limitações devido à amplitude e complexidade do assunto a ser desenvolvido. Além disso, o autor norteia o leitor ao apresentar pequenas sínteses de cada um dos seis capítulos que compõem a estrutura da obra e busca tranquilizá-lo ao afirmar que, por se tratar de um livro introdutório, os diversos termos que serão apresentados nos capítulos posteriores serão devidamente explicados, o que de certa forma é visto com bons olhos por todo leitor que está sendo introduzido a uma disciplina de rigor científico.

É importante ressaltar, também, a relevante escolha do autor de expor, logo no capítulo inicial, a diferença entre Linguística Histórica e História da Linguística, sendo a primeira a ciência que busca analisar as mudanças que ocorrem nas línguas naturais à medida que o tempo passa (sendo esta o foco principal da obra) e a segunda, por sua vez, a ciência que procura recuperar as origens e discorrer acerca do desenvolvimento da Linguística no tempo.

No segundo capítulo da obra, Faraco abre espaço para as questões atinentes à percepção da mudança linguística, ressaltando que as línguas não se configuram enquanto realidades estáticas, e sim enquanto entidades mutáveis e heterogêneas que passam por diversas transformações ao longo do tempo. Com o intuito de exemplificar o exposto, o autor apresenta um texto de cunho poético do século XIII em que constam algumas diferenças substanciais entre a língua daquela época e a língua dos dias atuais, a exemplo do desaparecimento de certos itens lexicais e gramaticais do uso corrente e das mudanças sintáticas e estilísticas.

Além disso, Faraco também discorre acerca dos fenômenos de mudança que ocorrem no tempo presente, comparando as falas de grupos sociais diferentes e de pessoas de diferentes faixas-etárias e grupos socioeconômicos. O autor também aponta o contraste entre a língua escrita e a língua falada como uma outra possível fonte de detecção de mudanças em progresso, uma vez que a língua escrita é geralmente mais conservadora comparada à língua falada e essa diferença entre as duas pode trazer à tona novas ocorrências na fala que, num dado momento, não entraram na escrita.

O autor também aponta corretamente que os falantes – sobretudo os que pertencem a grupos socioeconômicos mais elevados – reagem inicialmente de forma negativa às mudanças, acusando-as de serem “erradas” ou “impróprias”. Sobre isso, Faraco ressalta que o cientista da linguagem deve estar atento para evitar tais juízos de valor em suas análises, uma vez que todas as línguas comportam um conjunto heterogêneo de variedades resultantes das experiências históricas e socioculturais dos falantes e que as mudanças ocorrem em todas as partes da língua, da fonologia à pragmática.

No capítulo seguinte, intitulado *Características da mudança*, o autor apresenta importantes considerações sobre certos aspectos da mudança linguística, apontando a priori que tal mudança é contínua e ocorre lenta e gradualmente em todas línguas. Além disso, Faraco também aponta que as modificações nas línguas são relativamente regulares, atingindo, de maneira sistemática e em todas as ocorrências, o mesmo elemento de acordo com as suas próprias condições.

O linguista também discorre sobre as leis fonéticas, teoria idealizada pelos neogramáticos, e entra no ponto nevrálgico do capítulo ao discorrer sobre a importância de estudar os fenômenos em conjunto com outros fatos da história da língua, sejam esses fatos de caráter social, cultural ou meramente linguístico. Sobre isso, Faraco aponta que a língua e o social estão intrinsecamente ligados e é por essa razão que as mudanças linguísticas emergem da heterogeneidade, fato que é inclusive discutido por cientistas que assumem haver um caráter teleológico (que possui finalidade) nas mudanças.

No quarto capítulo da obra, o autor introduz outra temática de suma importância para a compreensão da obra como um todo: o tratamento científico dado à Linguística Histórica. Nesta seção, Faraco apresenta de maneira didática e objetiva alguns pressupostos teóricos do referido campo de estudos e busca enfatizar a diversidade teórica e relevância de se buscar compreender quais são as controvérsias, os fundamentos e os modos de argumentação específicos que nele predominam.

O autor também retoma os conceitos de “sincronia” e “diacronia” saussurianos e expõe algumas diferenças sobre a Linguística Descritiva Teórica e a Linguística Histórica, com o intuito de melhor esclarecer o sentido proposto pelos manuais ao empregar esses termos. Aliado a isso, Faraco aponta para uma certa hegemonia dos estudos sincrônicos e apresenta algumas considerações acerca da dicotomia “sincronia/diacronia”, mencionando alguns posicionamentos de renomados linguistas como Eugenio Coseriu (1921-2002), Uriel Weinreich (1926-1967), William Labov (1927) e Marvin Herzog (1927-2013), além do próprio idealizador dos conceitos Ferdinand de Saussure (1857-1913).

Encaminhando-se para o final do capítulo, o autor expõe algumas perspectivas teóricas da Linguística Histórica – a exemplo das orientações de cunho sociológico, antropológico e naturalista – e discorre sobre algumas motivações que fazem com que as teorias se aproximem, se distanciem ou se entrecruzem, acrescentando os meios pelos quais se pode estudar historicamente as línguas e a importância de se precaver ao se enveredar por qualquer um desses meios.

No penúltimo capítulo, notadamente o mais extenso da obra, Faraco apresenta, em traços gerais, a história da disciplina, recuperando seus momentos, autores e obras mais relevantes e fornecendo ao leitor um considerável panorama acerca dos caminhos percorridos pela Linguística Histórica desde o seu nascimento – ocorrido no final do século XVIII – até os dias atuais. O autor inicia o capítulo explicando alguns precedentes e, logo após, discorre sobre os primeiros momentos da disciplina, apontando como marco inicial o ano de 1786, em que William Jones (1746-1794) apresenta à Sociedade Asiática de Bengala as semelhanças encontradas entre o sânscrito, o latim e o grego.

Em seguida, o linguista disserta sobre a criação do método comparativo – iniciado por Friedrich Schlegel (1772-1829) na Alemanha. Faraco aponta semelhanças e diferenças existentes entre as ideias de alguns histórico-comparativistas, a exemplo de Franz Bopp (1791-1867), Jacob Grimm (1785-1863), Rasmus Rask (1787-1832) e August Schleicher (1821-1868), interligando esse tópico ao surgimento dos neogramáticos, que é considerado um verdadeiro “divisor de águas” na Linguística Histórica.

Uma vez apresentadas as principais teses e autores do movimento neogramático, a exemplo do manifesto publicado por Karl Brugmann (1849-1919) e Hermann Osthoff (1847-1909), das leis de Verner (1846-1896) e Grimm e do princípio da analogia, Faraco dedica um breve subcapítulo para abordar as concepções sociológicas de Antoine Meillet (1866-1936) e

entra num assunto essencial para os estudos científicos da língua: os impactos do estruturalismo. O autor aponta importantes conceitos saussurianos e algumas divergências teóricas advindas de Roman Jakobson (1896-1982) e, mais tarde, de André Martinet (1908-1999), entrando em seguida na corrente gerativista. Ao apresentar os pressupostos teóricos, autores renomados e avaliações acerca do Gerativismo, Faraco dedica algumas linhas do capítulo à questão das análises tipológicas, da Dialetoлогия e da Sociolinguística e encerra o capítulo apresentando um breve e significativo panorama dos estudos históricos no Brasil.

Por fim, no último capítulo da obra, Faraco presenteia seus leitores com um embasado roteiro de leitura acerca da história do português, da história das línguas românicas e, como estudos complementares, da Dialetoлогия e da Sociolinguística, propondo gramáticas históricas, artigos e manuais de diversos autores renomados, tais como Fernando Tarallo, Mattoso Câmara Jr., Silva Neto e vários outros, sem esquecer dos teóricos mencionados no decorrer dos capítulos.

Em síntese, presume-se que o livro *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*, de autoria do Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco (UFPR), cumpre seus propósitos em todos os âmbitos, uma vez que todos os capítulos da obra, elaborados de forma clara e didática, carregam uma vasta gama de conteúdos histórico-científicos sobre as línguas naturais e são excelentemente adaptados ao aprendizado do leitor iniciante, seja este um estudante de Letras ou um simples interessado no assunto. Além disso, percebe-se que Faraco esforça-se para oferecer ao leitor uma bibliografia de renome sobre cada assunto abordado em cada capítulo, cumprindo com maestria seu objetivo e contribuindo para a divulgação de uma disciplina científica tão rica e ao mesmo tempo tão esquecida pelo público.

Referências

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 216 p.

Submetido em: 07/01/2021

Aceito: 03/02/2021

Revista Linguística Rio, v. 6, n. 1, mar.-jul. 2020

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