

revista da  
anpoll

---

V. 52, N. 1, 2021

---

Estudos Linguísticos

---

ISSN

1982-7830

### Editoras

**Andréia Guerini**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
**Vera Lúcia Lopes Cristovão**, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil

### Editora responsável por este número

**Vera Lúcia Lopes Cristovão**, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil

### Editores Associados

**Mailce Borges Mota**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
**Roberto Leiser Baronas**, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil

### Editores Assistentes

**Julia Lourenço Costa**, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil  
**Pedro Ricardo Bin**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

### Comissão Editorial

**André Luiz Gomes**, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil  
**Dermeval da Hora**, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil  
**Elizabeth Brait**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil  
**Fabio Akcelrud Durão**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil  
**Frederico Augusto Garcia Fernandes**, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil  
**Germana Salles**, Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, Brasil  
**Heronides Moura**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
**Sandra Goulart de Almeida**, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
**Silvio Renato Jorge**, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

### Conselho Consultivo

**Carlos Reis**, Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal  
**Diana Luz Pessoa de Barros**, Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil  
**Eduardo Guimarães**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil  
**Eni Pulcinelli Orlandi**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil  
**Evandra Grigoletto**, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, Brasil  
**Fabio Alves**, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
**Freda Indursky**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
**Ida Maria Santos Ferreira Alves**, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil  
**John Gledson**, University of Liverpool. Liverpool, Inglaterra  
**José Sueli de Magalhães**, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil  
**Kenneth David Jackson**, Yale University. Yale, Estados Unidos  
**Laura Padilha**, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil  
**Leci Barbisan**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
**Lucia Teixeira**, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil  
**Luiz Amaral**, University of Massachusetts Amherst. Massachusetts, Estados Unidos  
**Mariangela Rios de Oliveira**, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil  
**Maria Antonieta Jordão de Oliveira**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil  
**Maria Célia M. Leonel**, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, São Paulo, Brasil  
**Maria de Lurdes Nogueira Escalera**, Instituto Politécnico de Macau. Macau, China  
**Margarida T. Petter**, Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil  
**Mercedes Marcilese**, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil  
**Morgana Cambussi**, Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, Santa Catarina, Brasil  
**Milton Azevedo**, University of California. Berkeley, Estados Unidos  
**Philippe Willemar**, Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil  
**Pierre Rivas**, Université de Paris X. Paris, França  
**Regina Dalcastagnè**, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil  
**Roberto Vecchi**, Università degli Studi di Bologna. Bologna, Itália  
**Rogério da Silva Lima**, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil  
**Rosângela Hammes Rodrigues**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
**Sonia Netto Salomão**, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”. Roma, Itália  
**Stélio Furlan**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

**Tânia Regina Oliveira Ramos**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
**Teresa Cristina Cerdeira da Silva**, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil  
**Walcir Cardoso**, Concordia University. Montreal, Canadá

### **Revisão Geral**

**Julia Lourenço Costa**, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil  
**Pedro Ricardo Bin**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
**Vera Lúcia Lopes Cristovão**, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil

### **Diagramação**

**Pedro Ricardo Bin**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

### **Revisão de metadados**

**Pedro Ricardo Bin**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

### **Pareceristas *ad hoc* deste número**

**Adail Sobral**  
**Adja Durão**  
**Alcione Campos**  
**Aline Azevedo**  
**Ana Maria Barcelos**  
**Ana Paula Marques Beato-Canato**  
**Ana Paula Trevisani**  
**Ana Tarini**  
**Ana Valéria Bork-Godkë**  
**Angela Maria Rubel Fanini**  
**Annie Rose Dos Santos**  
**Antônio Paulo Berber Sardinha**  
**Aparecida De Jesus Ferreira**  
**Camilla Crestani**  
**Carla Lynn Reichmann**  
**Carlos Felipe da Conceição Pinto**  
**Carmen Lúcia Hernandes Agustini**  
**Claudia Cristina Ferreira**  
**Claudio Franco**  
**Cristina Mott Fernandez**  
**Déborah Caroline Pereira Rorrato**  
**Deise Prina Dutra**  
**Edcleia Basso**  
**Eliana Merlin**  
**Esther Gomes de Oliveira**  
**Eulália Vera Lúcia Leurquin**  
**Fabiana Almeida**  
**Flávio Brandão**  
**Francini Correa**  
**Hélcio Pereira**  
**Isabel Borges**  
**Jacqueline Vignoli**  
**Jorge Viana de Moraes**  
**José Carlos Santos de Azeredo**  
**Juliana Tonelli**  
**Juliano Desiderato Antonio**

**Júlio Antonio Bonatti Santos**  
**Karen Alves de Andrade Moscardini**  
**Leonor Werneck dos Santos**  
**Leticia Jovelina Storto**  
**Livia Maria Falconi Pires**  
**Lorena Lima**  
**Marcelo Rocha Barros**  
**Maria Cecília de Magalhães Mollica**  
**Maria Izabel Rodrigues Tognato**  
**Maria José Foltran**  
**Marlene Ferrarini**  
**Marta Silva**  
**Michele El Kadri**  
**Miriam Retorta**  
**Olga Ferreira Coelho Sansone**  
**Pâmela Freitas Ferreira Toassi**  
**Paula Szundy**  
**Regina Celi Mendes Pereira**  
**Reinildes Dias**  
**Rejane Centurion**  
**Rita Marriott**  
**Rosana Padilha**  
**Rosângela Gabriel**  
**Siderlene Muniz de Oliveira**  
**Silvana Salino Ramos**  
**Solange Aranha**  
**Sonia Maria Lazzarini Cyrino**  
**Talita Canônico e Silva**  
**Tânia Guedes Magalhães**  
**Tania Romero**  
**Telma Gimenez**  
**Terezinha Costa-Hubes**  
**Vanderci de Andrade Aguilera**  
**Viviane Heberle**  
**Wagner Rodrigues da Silva**

# revista da anpoll

---

V. 52, N. 1, 2021

---

Estudos Linguísticos

---

ISSN

1982-7830

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R349

Revista da ANPOLL / Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística. - 1(1994) - Brasília, DF: ANPOLL, 1994-.  
274 p.

Quadrimestral ISSN 1982-7830

1. Literatura 2. Linguagem e Línguas I. Cristovão, Vera. II. Guerini, Andréia. III. Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Brasil). IV. Título: Estudos Linguísticos.

12-3741.

CDD: 809  
CDU: 82.09

036127

## Sumário/Contents

<b>Apresentação.....</b>	<b>09</b>
Introduction	

Vera Lúcia Lopes Cristovão

## Artigos/Articles

<b>Discursive resignification in different contexts: popular linguistics and ludolinguistics.....</b>	<b>15</b>
---	-----------

Ressignificação discursiva em diferentes contextos: linguística popular e ludolinguistas

Roberto Leiser Baronas, Julia Lourenço Costa e Tamires Cristina Bonani Conti

<b>Análise crítica do discurso multimodal de representações das mulheres em anúncios de cerveja: multiletramentos em sala de aula.....</b>	<b>34</b>
--	-----------

Multimodal critical discourse analysis of representations of women in beer ads: multiliteracies in the classroom

Maria Vanessa Monteiro das Chagas e Fábio Alexandre Silva Bezerra

<b>Estudo dos percursos de exploração de um material multimidiático para leitura de um poema com realidade aumentada por alunos o Ensino Fundamental II.....</b>	<b>55</b>
--	-----------

Study of exploration paths of a multimedia material designed for reading a poem with augmented reality by Middle School students

Rita de Fátima Rodrigues Guimarães

<b>Exploring literature in English teaching: how the experience of a book club promotes personal involvement.....</b>	<b>71</b>
---	-----------

Explorando a literatura no ensino de inglês: como a experiencia do clube do livro promove envolvimento pessoal

Henrique de Paiva Soares e Denise Ortenzi

<b>Entre o acadêmico e o digital: estratégias de navegação utilizadas por graduandos em Letras.....</b>	<b>94</b>
---	-----------

Between academic and digital: navigation strategies used by undergraduate in Letters

Leila Rachel Barbosa Alexandre

**O agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica.....110**

The teaching and the work of teacher in initial education represented in reports of the pedagogical residency project

Rosivaldo Gomes e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

**O efeito metafórico de metáfora/metonímia em Michel Pêcheux.....125**

The metaphoric effect of metaphor/metonymy in Michel Pêcheux

João Carlos Cattelan

**Can bilinguals rate their proficiency accurately in a language background questionnaire? A correlation between self-rated and objective proficiency measures.....142**

Bilíngues conseguem avaliar com precisão a sua proficiência em um questionário de histórico da linguagem? Uma correlação entre medidas de proficiência autoavaliada e objetiva

Ana Paula Scholl, Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes e Ingrid Finger

**Libras como L2 para ouvintes: a fluência em perspectiva.....162**

Libras as L2 for listeners: fluency in perspective

Lídia da Silva e Daniel Moreno

**‘Novos’ sujeitos na gramática infantil do português brasileiro.....188**

New subjects in the Brazilian Portuguese children’s grammar

Sandra Quarezemin e Camila Rezende

**Desafios metodológicos à Linguística de Corpus em aquisição da linguagem no português brasileiro.....205**

Methodological challenges to Corpus Linguistics in language acquisition in Brazilian Portuguese

Leonor Seliar-Cabral

**Norma, variação e mudança linguísticas nas apresentações das gramáticas de Costa Duarte (1829), Manuel Beserra (1861) e Julio Ribeiro (1881).....220**

Linguistics standard, variation and chance in Costa Duarte’s (1829), Manuel Beserra’s (1861), and Julio Ribeiro’s (1881) grammar presentation

Emily Gonçalves de Medeiros Ferreira

**A morfologia dos modais: notas sobre a caracterização morfológica de *dever*, *poder* e *ter que/de*.....236**

Modal verbs' morphology: remarks on the morphological characterization of *dever* ('must'), *poder* ('can'/'may'), and *ter que/de* ('have to')

Maurício Resende

**Unidades léxicas tabus nos dicionários on-line Michaelis, Aulete e Priberam.....257**

Taboo lexical units in the online dictionaries Michaelis, Aulete, and Priberam

Vivian Orsi



## **Apresentação**

### ***Introduction***

Vera Lúcia Lopes Cristovão  
Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

O eixo de Estudos Linguísticos é amplo e pode abordar temas como morfologia, sintaxe, fonética, lexicografia, análise linguística, linguística histórica, sociolinguística, psicolinguística, linguística aplicada bem como estudos das línguas portuguesa, estrangeiras modernas, clássicas, indígenas, Libras entre outros. O volume que ora apresentamos ilustra parte dessa variedade temática podendo deflagrar encaminhamentos para outros estudos e reflexões para o avanço de nossa importante ciência e suas contribuições para a sociedade.

Abrimos nosso volume com o artigo de Roberto Leiser Baronas, Julia Lourenço Costa e Tamires Cristina Bonani Conti, intitulado “*Discursive resignification in different contexts: popular linguistics and ludolinguistics*”. No texto, os autores explicam o conceito de ressignificação discursiva, proposto inicialmente por Marie-Anne Paveau para, na sequência, usá-lo nas análises de um limitado, mas relevante conjunto de textos multimodais que possibilitam a proposição de uma categoria nova, a de ressignificação humorística. Os textos escolhidos para este estudo abordam temas pertinentes e atuais bem como contribuem para uma reflexão sobre discursos de ódio e relações de poder, tão frequentes em diferentes mídias atualmente.

O artigo “Análise crítica do discurso multimodal de representações das mulheres em anúncios de cerveja: multiletramentos em sala de aula”, de autoria de Maria Vanessa Monteiro das Chagas e Fábio Alexandre Silva Bezerra, aborda a leitura de textos de anúncio publicitário a fim de discutir questões relativas a discursos e ideologias subjacentes. Para tanto, os autores fazem uso da Análise Crítica do Discurso e da Gramática do Design Visual a fim de analisarem as representações de mulheres em anúncios de cerveja. Os autores defendem a relevância do trabalho com esse gênero em sala de aula em função de sua presença no cotidiano e de seu potencial para o



desenvolvimento de práticas de multiletramentos em uma perspectiva crítica. Assim, as análises procuram ilustrar um encaminhamento metodológico possível para a compreensão crítica de discursos e ideologias no contexto da sala de aula.

A questão dos suportes eletrônico-digiais é explorada no artigo “Estudo dos percursos de exploração de um material multimidiático para leitura de um poema com realidade aumentada por alunos do Ensino Fundamental II”, pela pesquisadora Rita de Fátima Rodrigues Guimarães. Os objetivos são descrever o desempenho dos alunos no uso dos recursos tecnológicos disponibilizados com o material multimidiático e avaliar seu impacto na apreensão dos sentidos. A autora apresenta o referencial teórico, descreve a abordagem metodológica, expõe resultados e os discute à luz dos conceitos anteriormente anunciados. O artigo tem o potencial de promover reflexões acerca de diferentes possibilidades de tipos de escrita hipermidiática e trajetórias. Os resultados mostram fatores como motivação e interação e a expansão nas alternativas de construção de sentido.

*“Exploring Literature in English Teaching: How the experience of a Book Club promotes personal involvement”* versou sobre o envolvimento de alunos na leitura de fruição em um Book Club. O estudo, publicado em língua inglesa por Henrique de Paiva Soares e Denise Ortenzi, está ancorado nos pressupostos dos Novos Estudos dos Letramentos, de leitura como interação, bem como as metafunções ideacional, textual e interpessoal e tipos de processo com base em Halliday. Os autores descrevem o curso implementado assim como seu contexto. Os dados advêm das atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura de seis roteiros de leitura direcionados para o livro *Wonder*. Os resultados mostram tanto a incidência quantitativa dos tipos de processo quanto discutem as análises qualitativas relacionadas à interação dos alunos com o texto literário e seu envolvimento. Os autores defendem o uso de Clubes de Leitura como espaço de discussão de textos literários e de pesquisa das produções dos/as alunos/alunas.

Leila Rachel Barbosa Alexandre analisou estratégias de navegação utilizadas por graduandos em Letras de uma universidade pública federal para investigar habilidades tanto de letramento digital quanto de letramento acadêmico. A pesquisa contou com vinte informantes em três etapas de coleta de dados divididas em dois questionários, um antecedendo e outro seguindo a tarefa. “Entre o acadêmico e o digital: estratégias de navegação utilizadas por graduandos em Letras” é um estudo que mostra o uso composto

de estratégias que estão em interdependência com as escolhas feitas e o acervo de técnicas e procedimentos que dominam.

A pesquisa retratada no artigo “O agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica”, de autoria de Rosivaldo Gomes e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, aborda o trabalho de professores de Língua Portuguesa em formação inicial, por meio da análise de dois relatórios produzidos por professores-residentes do Projeto Residência Pedagógica de uma universidade federal. O estudo se baseia eminentemente no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo em suas noções da Semântica do Agir e na concepção de trabalho docente e agir professoral. Na seção dos procedimentos metodológicos, os autores descrevem brevemente o contexto e indicam a seleção de alguns trechos dos segmentos de tratamento temático identificados. A partir dos excertos trazidos, a interpretação do agir professoral ganha corpo com ênfase na discussão sobre as prescrições e as readequações. O texto chama a atenção para a relação teoria-prática vivenciada na experiência docente possibilitada pela participação no projeto.

No texto “O efeito metafórico de metáfora/metonímia em Michel Pêcheux”, de autoria do pesquisador João Carlos Cattelan, as noções de metáfora e metonímia são cotejadas em duas obras do filósofo francês Michel Pêcheux, considerado por muitos como o fundador da Análise de Discurso de linha francesa. A necessidade do cotejamento é justificada pelo autor como apuração para uma didatização dos conceitos e possíveis articulações. Isso é feito com base nas visões de linguagem como simbólica (sistema de signos) e de sentido como constituição em discurso e não a priori. O mesmo se daria com as metáforas e metonímias que são também ilustradas em uso em memes. Assim, o autor discorre sobre suas reflexões tanto teóricas como aplicadas.

Com o objetivo de analisar a relação entre dois parâmetros de indicadores de proficiência, Ana Paula Scholl, Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes e Ingrid Finger são as autoras do texto “*Can bilinguals rate their proficiency accurately in a language background questionnaire? A correlation between self-rated and objective proficiency measures*”. Para alcançar seu objetivo, as autoras usaram o Questionário de Experiência e Proficiência Linguística, no qual os/as próprios/as estudantes bilíngues brasileiros avaliam sua proficiência e o resultado de desempenho no exame TOEFL ITP. A correlação entre os resultados no nível de proficiência foi interpretada à luz de pesquisas

anteriores e realizada para cada habilidade testada (compreensão escrita e oral e produção escrita). Os resultados confirmaram a correlação possibilitando a asserção sobre a capacidade de alunos se auto-avaliarem em relação ao seu nível de proficiência. As autoras mencionam limitações e sugerem encaminhamentos para futuras pesquisas.

“Libras como L2 para ouvintes: a fluência em perspectiva”, de autoria de Lídia da Silva e Daniel Moreno, tem como objetivo preconizar um conceito para a noção de fluência em Libras como uma segunda língua para ouvintes. A ancoragem teórica é a Teoria da Complexidade e estudos sobre fluência colocados em síntese para que a proposta conceitual existente possa ser ampliada. O estudo traz uma seção para explicar a Teoria da Complexidade e Libras, seguida de outra seção intitulada “Componentes constitutivos da fluência em libras como L2 para ouvintes”, na qual os autores discorrem sobre fluência cognitiva, fluência de enunciação, fluência perceptiva, além da motivação para se comunicar e o contexto social. A proposta conceitual pretende contribuir para futuras pesquisas na área de Aquisição de Segunda Língua bem como para a prática pedagógica de ensino de L2.

Sandra Quarezemin e Camila Rezende apresentam resultados preliminares de sua pesquisa em fase introdutória e o intitulam de “‘Novos’ sujeitos na gramática infantil do Português Brasileiro”. As investigadoras apresentam sujeitos locativos e possessivos que aparecem em seus dados gerados por três grupos de crianças, de faixas etárias de três a seis anos, a fim de investigar se essas construções gramaticais em atividades linguísticas já estão previstas na gramática infantil do Português Brasileiro. A ancoragem teórica se baseia na perspectiva inata da linguagem e a seção de metodologia traz o detalhamento da geração de dados e do contexto. Na sequência, em outras duas subseções, as autoras descrevem duas atividades linguísticas, o método usado e os resultados da análise. Na discussão geral dos resultados, as autoras confirmam suas duas hipóteses iniciais. O estudo aponta para a complexidade da construção com os sujeitos locativos e possessivos e abre caminhos para novas pesquisas.

Outro estudo sobre aquisição de linguagem é de autoria de Leonor Seliar-Cabral, “Desafios metodológicos à Linguística de Corpus em aquisição da linguagem no português brasileiro”, com dados de três bebês com idades próximas aos dois anos. A ancoragem está fundamentada na gramática gerativo-transformacional e gramática dos

Casos e metodologia de cálculo baseada na Extensão Média de Enunciados e do Limite Máximo de Enunciados.

As apresentações de três Gramáticas do século XIX configuram-se como dados da pesquisa de Emily Gonçalves de Medeiros Ferreira intitulada “Norma, variação e mudança linguísticas nas apresentações das gramáticas de Costa Duarte (1829), Manuel Beserra (1861) e Julio Ribeiro (1881)”. A pesquisa se fundamenta na Historiografia da Linguística e na Sociolinguística Variacionista com o objetivo de investigar a forma como os conceitos de norma, variação e mudança linguística eram apresentados. A autora traz uma seção na qual discorre sobre os elementos teórico-metodológicos centrais para sua pesquisa e, na sequência, expõe as análises em ordem cronológica dos textos selecionados. Na seção Concepções em Síntese, a autora revela os principais resultados num quadro-síntese que é comentado na sequência. O panorama exposto pode ser aprofundado com a análise das obras na íntegra, sugere a autora.

Com o objetivo de discutir propriedades morfológicas dos verbos modais *dever*, *poder* e *ter que/de*, Maurício Resende se fundamenta em estudos da morfologia e desenvolve seu estudo intitulado “A morfologia dos modais: Notas sobre a caracterização morfológica de *dever*, *poder* e *ter que/de*”. Para o estudo sobre os verbos modais, o pesquisador organiza seu texto em três seções, a saber: morfologia flexional, morfologia derivacional, e, finalmente, a questão da natureza morfológica de *ter que* e *ter de*. Como contribuição, o autor propõe uma nova forma de elaborar questões morfossintáticas e morfossemânticas voltados ao estudo dos modais.

Partindo do pressuposto de que as escolhas lexicais podem revelar preconceções e tabus em uma sociedade, Vivian Orsi desenvolveu seu estudo intitulado “Unidades léxicas tabus nos dicionários on-line Michaelis, Aulete e Priberam”, ancorado na Lexicologia e Lexicografia. As unidades escolhidas são ‘sogra’, ‘madrasta’, ‘cigano’, ‘judeu’, ‘paulista’, ‘mijo’, ‘trepada’ e ‘comida’ e o objetivo é proceder uma descrição de caráter qualitativo aos verbetes nos dicionários Michaelis, iDicionário Aulete e Priberam, fontes virtuais. A autora discute tabus linguísticos e marcas de uso para uma comunidade relacionados aos verbetes escolhidos e discute brevemente a questão da importância de dicionários abordarem termos tabuizados.

Finaliza-se esta edição dedicando-a em memória dos/as colegas Denilda Moura, Lineide do Lago Salvador Mosca, Alfredo Bosi, Maria do Socorro Pimentel da Silva,

Graciela Ravetti, Sílvio Augusto de Oliveira Holanda e Rosilda Alves Bezerra batalhadores incansáveis pela linguística e pela literatura e, conseqüentemente, por um mundo melhor.

**Discursive resignification in different contexts:  
popular linguistics and ludolinguistics**

***Ressignificação discursiva em diferentes contextos:  
linguística popular e ludolinguistas***

Roberto Leiser Baronas

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil

Julia Lourenço Costa

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil

Tamires Cristina Bonani Conti

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil

**Abstract:** In this paper, at first, with some vagueness, we present the reflections of Marie-Anne Paveau (2019a, 2019b, 2020) on the issue of discursive resignification. Then, we tested this proposal on different data that Marie-Anne Paveau mobilized. It is a small set of texts that re-signify, on the one hand, the whitening of Machado de Assis and, on the other, some of Jair Bolsonaro's insulting speeches given to different social actors. Finally, based on the category of ludolinguist, proposed by Paveau (2008, 2018, 2020) and, based on a set of data, which make Jair Bolsonaro's disastrous performance in the face of the Amazon and Pantanal fires, as well as its ineffective performance in relation to the price control of some products, metonymically represented by the designations *Bolsonero* and *Bolsocaro*, we propose the category of humorous resignification. Based on the analysis, we understand that discursive resignification, especially humorous, can become an important tool to combat hate speech, which currently circulates in our society and which crystallize the most varied power relations.

**Keywords:** Discourse; Resignification; Popular Linguistics

**Resumo:** Neste artigo, num primeiro momento, com certo vagar, apresentamos as reflexões de Marie-Anne Paveau (2019a, 2019b, 2020) sobre a questão da resignificação discursiva. Na sequência, testamos essa proposta em dados distintos dos quais Marie-Anne Paveau mobilizou. Trata-se de um pequeno conjunto de textos que resignificam por um lado o branqueamento de Machado de Assis e, por outro, algumas das falas insultuosas de Jair Bolsonaro desferidas a distintos atores sociais. Por último, a partir da



categoria de ludolinguista, proposta por Paveau (2008, 2018, 2020) e, com base num conjunto de dados, que tornam em derrisão a atuação desastrosa de Jair Bolsonaro frente às queimadas da Amazônia e do Pantanal, bem como a sua atuação pouco eficaz frente ao controle de preços de alguns produtos, representados metonimicamente pelas designações *Bolsonero* e *Bolsocaro*, propomos a categoria de ressignificação humorística. Entendemos com base nas análises que a ressignificação discursiva, especialmente a humorística, pode se tornar numa importante ferramenta de combate aos discursos de ódio, que circulam atualmente na nossa sociedade e que cristalizam as mais variadas relações de poder.

**Palavras-chave:** Discurso; Ressignificação; Linguística Popular

## 1 Introduction: notes about violence and resignification

The development of the media, especially the internet, directly influences our lives in a broad sense; insofar it promotes new ways of disseminating information, reconfigures both the interaction and the way to express opinions, beliefs and point of views. As a space of high diffusion and greater openness, aligned with the horizontalization of communication, we also see the internet as space where the various aspects of violence can also be intensified.

Despite engendering various modes of discourse management, the internet is configured as a potential space of expression and enables the union and mobilization of the various discursive communities in an unrestricted manner. The themes are debated and circulated from discursive places less and less marked by the hierarchy of social and political relations.

Social networks, especially, propagate and irradiate information through various processes, from likes (for publications on Facebook, Twitter and Youtube, for example), the forwarding of messages on WhatsApp, to the various possibilities of sharing (with comments, simple reposting, retweeting etc.). They propagate important and relevant points of view, but they are also vectors of misinformation and many kinds of cyber violence.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> About cyber violence seen from a discursive perspective, see Paveau (2017) entry “discursive cyber violence”.



Discursive cyber violence is broadly defined as cyber violence exercised through Information and Communication Technologies (ICTs), that is, “any and all kinds of technology that handles information and aids communication, and may be in the form of hardware, software, network or cell phones in general” (ISI-TICS, 2019, § 2).<sup>2</sup> As Paveau (2017, p. 84) states, cyber violence can be understood as an “attack to somebody, humiliation and the transgression of decency values”.

Our focus, however, in this text is not only to address cyber violence itself, but especially the possibility of response that the attacked subjects find through digital mechanisms. In the same spaces, the social medias, they re-signify the aggressions, defend their points of view and clarify society about which is the discourse aligned to the true value, since besides being targets, they are the subjects directly implicated and, therefore, the most apt to undo the defamations by explaining the context.

All ways of stigmatization can receive an answer; among them, the resignification allows a stigmatized unit (person, group or category or even football team) to respond from the content of the stigmatizing direction. In its discursive dimension, this process consists of retaking a language element that is felt as offensive and/or insulting and modifying the negative axiological value, in order to transform it into a brand of empathizing identity.

Examples well known as *drag*, *queer*, *slut* or *whore*, used in a militant context as lexical elements with confidence, are derived from this process; negative values are reappropriated by the speakers and metabolized into identity markers identity. This process is one of the strategies to fight oppression linked to gender, sex or race in contemporary movements, a tactic described and theorized in Philosophy by Judith Butler, in 1997, in the book *Excitable Speech. A politics of the performative*, and mentioned a few years earlier by Donna Haraway in the *A Cyborg Manifesto* (1991) using an animal analogy: as well as salamanders repair their wounds by promoting the growth of new members, injured people have the option, from and in place of their wound (these linguistic markers are essential), to produce a refreshing speech, restorative and rehabilitation.

---

<sup>2</sup> We freely made all translations of the quoted excerpts. Eventually we kept it in the original language.

---

## 2 Theoretical foundation: discursive resignification as proposed by Marie-Anne Paveau

Marie-Anne Paveau (2019a, 2019b, 2020) proposes the concept of resignification from a discursive perspective anchored in a typology of these technodiscursive practices, that is, briefly, discourses that are linked to the internet to be produced. This typology is based on three categories: (i) enunciative recontextualization, when an insulting statement is resumed, generating a new meaning in its place; (ii) analogical publication, when the insulting statement is resumed engendering in its place a reframing that starts to circulate in different contexts from which it initially circulated; and (iii) the production of a cultural or intellectual device, when the insulting statement is resumed engendering in its place a reframing that starts to circulate in different contexts from which it initially circulated and that reframing becomes a cultural and intellectual device of resistance. In this sense, the author proposes a

theorization of resignification, in order to convert it into an operative notion for discourse analysis, in the wake of Butler, from Brontsema's work, previous research on the notion (Paveau 2013a, 2017a, 2017b, 2019) and also integrating Kunert's perspective. This theorization goes beyond the practice of reappropriating designations of people and separates itself from the lexical or categorical approach often presented to exemplify resignification. It opens up to other discursive practices and tactics, allowed by the digital discursive universes, but not only by them, involving not only designatives, but also discourses, signs, images, sound. Resignification is not, therefore, just a semantic-pragmatic process, but a total discursive device, which involves varied and plurisemiotic discursive forms [which offended subjects use to respond to their offenders] (Paveau, 2019b, p. 121-122, our translation).

Resignification by enunciative recontextualization is understood by Marie-Anne Paveau as the most common resignification practice. From a linguistic point of view, she argues that “it is about the repetition of words, statements or signs in the form of the origin, in different contexts from a different enunciative source, as it is related to the offended person” (Paveau, 2019a, p. 128, our translation), asserting that “it is the discursive circulation that produces the resignification” (Paveau, 2019a, p. 128, our translation). The researcher also notes that recontextualization takes place from the dominant semiotic code (written, oral, imagery and sound), even if they are plurisemiotic

productions. In this way, she lists three possibilities of recontextualization: simple republication; republication as a meaningful comment and enunciative resumption.

With regard to the iconic dominant form, Paveau presents a possibility: the publication of *selfies*, which include both the offended and the offender. With regard to plurisemiotic forms in the oral dominant, two possibilities are proposed: the reading aloud of the offensive comments and the singing of the offensive comments. Already about analog publishing – understood as “the networking of a technodiscursive production analogous to that of the attack” (Paveau, 2019b, p. 134, our translation) –, the author cites two possibilities: the analog publication of still images and the analog publication of moving images (video). Finally, she understands the resignification by producing a cultural or intellectual device as a set of resignificant responses related to the construction of cultural or intellectual technodiscursive devices, where “the battered subjects produce meaningful statements based on their technical skills, related to their professional field, media and human sciences” (Paveau, 2019b, p. 135, our translation). For this type of resignification, there are, in the author's understanding, three possibilities: media creation; the iconic-discursive-financial device and the production of scientific knowledge.

To analyze the resignification in digital contexts, from the three proposed typologies, the French researcher also proposes seven (techno)-linguistic discursive criteria, which, according to her, constitute resignification as a discursive process:

1. pragmatic criterion: there is a language wound caused by insult, stigmatization, attack, etc. regarding the identity of a person or group;
2. interactional criterion: a response to the offensive statement is produced;
3. enunciative criterion: the attacked subject is the enunciative origin of the response, which he takes up from the offensive statement on his own as self-categorization, or it causes a simple recontextualization;
4. semantic-axiological criterion: the response statement comprises a semantic and / or axiological inversion or change;
5. discursive criterion: the response statement is produced in a different context from the offensive statement, which is recontextualized by “openness to unknown contexts” (Butler, 2005, p. 234);
6. socio-semantic criterion: the recontextualized use of the language element is judged as acceptable and recognized as such by the subjects involved, who form a collective subject;
7. pragmatic-political criterion: the resignified statement is revolutionary, as it produces reparation and resistance, expanding the cohesion of the militant subject (Kunert, 2010) (Paveau, 2019b, p. 122, our translation).

A good example of the fertility of the theory of resignification, understood here as a technodiscursive practice and at the same time a discursive fact, comes from a

campaign created by the movement #MachadodeAssisReal, which aims to repair a racial injustice, which is until today, as elsewhere, publishers portray Machado de Assis as if he were white. This movement also created a virtual petition on the Change.org<sup>3</sup> platform asking for the whitened images of the Brazilian writer to be replaced. At the moment, the petition has more than 14686<sup>4</sup> signatures and the goal of the organizers is to reach 15000. Below (Image 1) we can see a screenshot of the page, in which the pictures of white and black Machado de Assis were placed side by side:

**Image 1** - Photographs of Machado de Assis, which show how he was whitened by Brazilian publishers.



Source: <https://catracalivre.com.br/causando/acao-corrige-erro-historico-com-imagem-de-machado-de-assis-negro/>

The #MachadodeAssisReal movement created in April 2019 is the result of a partnership between *Zumbi dos Palmares Faculty* and Gray Brasil agency, with the support of organizations such as *Quilombhoje*, to encourage the literature of black authors. For movement organizers:

More than just correcting the past, we want this racial absurdity to stop being perpetuated in Brazilian literature. Therefore, we created this petition so that

---

<sup>3</sup> Available at: <https://www.change.org/p/editoras-substituir-nos-livros-a-foto-de-machado-de-assis-embranquecido-pela-real>.

<sup>4</sup> Checked in 04/09/2021.

publishers and bookstores stop printing, publishing and marketing books in which the writer appears whitened and substitutes the prejudiced image with the photo by the real Machado de Assis (our translation).

As we said, this is a good example of resignification. In this example, we have the 7 criteria, proposed by (Paveau, 2019a, 2019b, 2020) working:

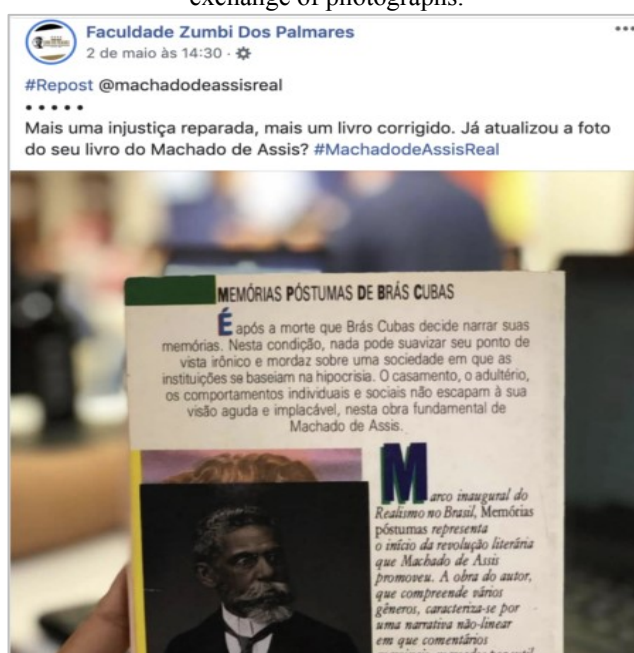
- 1. pragmatic criterion:** a group of institutional actors, among them- *Zumbi dos Palmares Faculty*, considers the whitened photographs, which circulate in the works of and about Machado de Assis, an offense against black community;
- 2. interactional criterion:** these social actors call upon thousands of Brazilians to correct books by a technodiscourse call, where the image of Machado de Assis appears whitened, exchanging it for a real image, recreated based on historical data, respecting its features, its origin and the tone of your skin;
- 3. enunciative criterion:** this substitution of the whitened photograph by the real photograph by Machado de Assis seeks to constitute a historical repair that the writer Machado de Assis is entitled to;
- 4. semantic-axiological criterion:** this historical repair makes everyone aware that one of the greatest personalities in the history of Brazilian literature, is a black man and whose past, the trajectory of struggle, overcoming and resilience is similar to that of most black communities in the country;
- 5. discursive criterion:** the movement that begins based on a technographism #MachadodeAssisReal, accompanied by a virtual petition, starts to circulate in other environments both digitally and outside it;
- 6. socio-semantic criterion:** people understand the meaning, the symbolic weight, of the proposed action and show a lot of commitment, replacing in their own copies the whitened photographs with the real photograph;
- 7. pragmatic-political criterion:** the retraction initially demanded by institutional social actors gains the sense of collective struggle of blacks in general, also endorsed by other social actors.

In 2019, *Zumbi dos Palmares Faculty* profile page on Facebook posted a speech made by the rector of the institution Prof. Ph.D José Vicente, with the picture of black Machado de Assis placed in the place of the old one (where he is still white) as we can

see in image 2. The image is also very illustrative of this collective configuration, therefore political, that the movement acquired. In the occasion, the rector he said that

[the exchange] allows the reformulation of judgments and values and makes the writer an important reference to the black community in the country. It establishes and confirms that black people have extraordinary knowledge, skills and competences and great power as an inventive, creative and transformative genius. Raises self-esteem, generates a model to be admired and followed, becomes a positive reference. Promotes and elevates the feeling of pride, honor and enthusiasm and empowerment for the entire black community in Brazil.

**Image 2** - Screenshot of a posting *Zumbi dos Palmares Faculty* profile page on Facebook, showing the exchange of photographs.



Source:

<https://www.facebook.com/universidade.zumbidospalmares/photos/a.210212122383213/2610612012343200>

This discursive fact briefly analyzed, the demand for historical repair of the way to portray Machado de Assis as he truly was, that is, respecting his origin and the tone of his skin, his phenotype, poses a question of a theoretical nature in relation to the concept of discursive resignification, which can also reflect upon the militant role of non-linguists.

### 3 A bit more of analysis

As Paveau (2019a, 2019b, 2020) shows us, discursive resignification can take place in different ways. Perhaps the most explicit form of resignification is the vehement rebuttal of an insult. This mode of resignification can be observed in the following Manifest in repudiation of the attacks that the journalist Patricia Campos Mello suffered by Jair Bolsonaro because she revealed that enterprises were sending messages using WhatsApp in the 2018 presidential elections. As a response to it, Bolsonaro said that the journalist, Patricia Campos had access to such information by sexually insinuating to obtain the information. We can see below we the text of this Manifest

Manifest in repudiation of attacks on journalist Patricia Campos Mello

We, the undersigned journalists, repudiate the sordid and liar attacks made in testimony to the Fake News CPMI by Hans River, a former employee of the company Yacows, specializing in mass shooting of WhatsApp messages, to Folha de S.Paulo journalist Patricia Campos Mello.

Without presenting any evidence, the deponent accused the reporter, one of the most serious and awarded in Brazil, of using attempts to seduce him to obtain information and forge publications.

It is unacceptable for these lies to gain space in a Parliamentary Committee of Inquiry that has the scope of investigating the use of social networks and messaging services like WhatsApp to spread fake news.

We, journalists and women from different media, vehemently repudiate this attack, which is not only on Patricia Campos Mello, but on all women and our right to work and inform. We are not going to admit that trying to silence female voices by spreading lies and propagating old and hateful sexist stigmas.<sup>5</sup>

The Manifest was created because the journalist from *Folha de S. Paulo*, Patricia Campos Mello, has suffered several attacks on her honor, first by Hans River in testimony to the CPMI of Fake News in the Congress, and then by President Bolsonaro himself, who, in a speech to supporters outside the Planalto Palace on February 18, 2020, said with sexual innuendo: “She wanted to get the scoop. She wanted to give the scoop.”

This insulting statement by the president makes reference to Hans River's testimony, given the previous week, during the CPMI of Fake News in Congress. Several social and institutional actors manifested themselves repudiating Bolsonaro's insults. These manifestations were then re-signified and came to be understood not as a personal

---

<sup>5</sup> Available at: <https://www.conjur.com.br/2020-fev-12/jornalistas-repudiam-ataques-reporter-patricia-campos-mello>. Access in 04/09/2021.

insult to the journalist or to women in general, but to all people who defend democracy in Brazil. In other terms, close to what Paveau postulates, what was an initial demand for the reparation of an insult is transformed into a collective fight for democracy.

During a ceremony held at the *Planalto Palace* on October, 11, 2020, Bolsonaro said “there is no point in running away from this, running away from reality. We have to stop being a country of faggots. Look what a full plate for the press. A full plate for the vulture that is back there. We have to face it with our chests wide open, face it. Which generation is this generation of ours?”. After this misogynistic and homophobic statement, many social actors manifested themselves resignifying the term *faggot*. One of these resigning manifestations stated: “Bolsonaro, the faggots face everything with an open heart - and they want vaccine”, and was published on the same day of the president's statement, on the UOL website by the columnist Fefito.<sup>6</sup>

The author of the text uses a scientific metalanguage when he brings one of the dictionary definitions of the term *faggot* and, in the sequence, moves this metalanguage to another one, the metalanguage of apolitical order. He writes: “Even if he referred to 'faggot' only and only as 'coward' - something that the Brazilian people are not”. We present below an extract of this journalistic column:

Since March, when the country went into isolation, 163,000 deaths have occurred because of the coronavirus. There are more than 100 thousand families directly affected by the loss of a loved one. There are more than 100 thousand families wishing that others did not go through the same as them, hoping for a vaccine. This Tuesday (9), when asked by the press about the suspension of Anvisa to the development of the Coronavac vaccine in Brazil, President Jair Bolsonaro was categorical: “Everything is now a pandemic, it has to end this business, hey. I'm sorry, we're all going to die someday, and everyone's going to die here. There's no use running away from it, running away from reality. You have to stop being a country sissy country”. For those unfamiliar with the term, one of its definitions in the dictionary is: “male person who behaves in feminine ways; effeminate”. In other words: in one stroke, Bolsonaro disqualifies women and homosexuals. Even though he referred to “sissies” only and exclusively as “coward” - something that the Brazilian people are not -, he should know that, given his history of statements, the first interpretation is the most obvious.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Available at: <https://www.uol.com.br/splash/colunas/feffito/2020/11/10/bolsonaro-os-maricas-enfrentam-tudo-de-peito-aberto---e-querem-vacina.htm>. Access in 04/09/2021.

<sup>7</sup> Available at: <https://www.uol.com.br/splash/colunas/feffito/2020/11/10/bolsonaro-os-maricas-enfrentam-tudo-de-peito-aberto---e-querem-vacina.htm>. Access in 04/09/2021.

---



Then we can see the passage from a scientific metalanguage to a metalanguage of the order of the political, that legitimizes the postulated resignification and gains the sense of a collective struggle of the members of the LGBTQIA+ community and is also transformed into a demand for vaccines when the journalist states that “the open-breasted LGBTs have taken too much especially from politicians who seem to forget that LGBTphobia has been criminalized” and “what the country needs is for the open-breasted government to accelerate the search for a vaccine”.

Resignification work done by a non-linguist, who proposes a change from the negative axiological value of the term *faggot* to a positive one is also supported by the readers, as can be seen in the comment posted by an internet user soon after the article was published saying that “this is an abject being, I hope he tastes his own poison soon”.

#### **4 A particular kind of resignification: the humorous one**

In the article entitled *Non-linguists do linguistics: an anti-eliminative approach to folk theories* Paveau (2008), comments that:

being a non-linguist is not a permanent state, but an activity practicable at a time and place determined by linguists themselves; there is a non-linguist position, always exchangeable with some other (Paveau, 2008, p. 23).

According to the author, the question of the identification of non-linguists is one of the most difficult ones as far as folk knowledge are concerned. If, on the one hand, the professional identification of linguists is done by the existence of courses or diplomas, that one of the non-linguists is not based on any reliable criteria. Paveau (Paveau, 2008, p. 23) questions whether a writer, a jurist, or a reviewer of written media and publishing houses can be considered folk linguists. For her, we are tempted to say absolutely, but what about when we think of the common speaker?

the "man of the streets", who admires the beauty of the lexicon or complains about the degradation of the language (a very typical subject in France, [as in Brazil] a country whose language is constantly the object of inflamed polemics) immediately relativizes this judgment: the first three seem, in any case, more "linguists" than the last one, the common speaker, who occupies more a true space of a "weekend linguist", a somewhat naïve figure, and, deep down, quite uneducated (Paveau, 2008, p. 24).

Thus, Paveau (Paveau, 2008) asks how we can identify this category of speakers who produce statements about language and discourse from non-academic and subjective positions? In an attempt to answer this question, the author proposes a typology drawn from existing works on folk linguistics. The positions are classified by decreasing "coefficients" of holding linguistic knowledge:

- Professional linguists, who provide linguistic descriptions.
- Non-linguistic scientists ("historian-linguist", like Éric Mension-Rigau in his *Aristocrats and Grand Bourgeois*: education, traditions, values, "sociologist-linguist", like Pierre Bourdieu in his *The distinction: social critique of judgment*), who propose linguistic descriptions.
- Amateur linguists (lay linguists, academics like Maurice Druon, jurists like Gérard Cornu, who provide descriptions and prescriptions).
- Logophiles, glossomaniacs, and other "language madmen" like Jean-Pierre Brisset or George Orwell, who often undertook interventions in language, either by invention or by deformation.
- Preparers-revisers-editors (the legendary copidesque of the *Monde*, Jean-Pierre Collignon, whose successors produced a discourse on his "linguistic" activity in the blog "Langue saucepiquante"; the specialists of television programs, such as the "professor" Capelovici and his successors in the program *Des chiffres et des lettres*, for example), who suggest descriptions and prescriptions (including corrections).
- Writers, essayists (Proust, Jean Paulhan, Pierre Daninos, Philippe Jullian, Robert Beauvais...), on the side of description and prescription.
- Ludolinguists (humorists, imitators, authors of silly stories, authors of games on words: Thierry Le Luron doing imitations of the Valéry politician René Marie Georges Giscard d'Estaing, Sylvie Joly and her "Bourgeoise" [Bourgeois] character, Florence Foresti and her Anne- -Sophie de la Coquillette, Coluche and her "beauf" [brute, coarse, macho man]), who do linguistic descriptions-interpretations. (emphasis mine).
- Engaged, militant or passionate speakers, jurists in their textual and oral practices, centered on description and intervention.
- Ordinary speakers (the saleswoman in the antique store in the rue de la Chine, the unknown authors in the reader's columns of newspapers and magazines and the posts in blogs and forums, the "dominants" cited by Jean-Claude Passeron, who undoubtedly mix the three types of practices (Paveau, 2008, p. 7, our translation).

## 5 Ludolinguists, humor and resignification

The category of ludolinguists may also include professionals other than those proposed by Marie-Anne Paveau. For example, many different professionals who do not fit into the categories of humorists, imitators, authors of silly stories, etc. produced texts as the ones we will see below (Images 3 and 4). In this sense, a very relevant fact is the name *Bolsonero*. This name, constructed by replacing the phoneme [a] with the phoneme [e], makes an interdiscursive reference to the insane Roman Emperor Nero, who set fire to Rome and, while the city was in flames, quietly played his harp.

Attesting to the use of this form is the cover of the weekly magazine *IstoÉ*, number 2592 from August 30 of 2019. This front cover was published in the midst of the numerous criticisms that Bolsonaro received, especially from international actors and institutions because of his ineffective actions against the fires that destroyed practically the entire Pantanal of Mato Grosso state and much of the Amazon. The examples are presented below:

**Image 3 - Bolsonaro**



Source: <https://istoe.com.br/edicao/2592/>

**Image 4 - Bolsonaro in the ashes of the forest.**



Source: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/bolsonaro-vira-bolsonero-e-ganha-estatua-no-pantanal/>

This association of Bolsonaro with Nero, through the designation *Bolsonero*, not only went viral on the social networks, but also gained a physical "tribute". Greenpeace Brazil placed a statue of Bolsonaro dressed as the Roman Emperor Nero, *Bolsonero* (Image 4) - in Pantanal as a way to protest against Brazilian government's disastrous fight against the fires in this important Brazilian biome. Moreover, in 2020, also due to the ineffectiveness of the Brazilian government's measures in Covid-19 management, this designation had international repercussions from its mention in a publication in one of the world's most respected periodicals *The Economist* in a report intitled: "BolsoNero: Brazil's president fiddles as pandemic looms"<sup>8</sup>.

Another very relevant fact is the name *Bolsocaró*<sup>9</sup>, created by non-linguists from the substitution of the phoneme [n] by the phoneme [k], thus creating the noun *Bolsocaró*. This name was created to designate an advertising campaign in which professionals denounce the high prices of products (food, cooking gas, gasoline, etc.) during Bolsonaro's government. Below (Image 5) we can see some posters that circulate with the term and the criticism to the President:

Image 5 - *Bolsocaró / Bolsoexpensive*



Source: <https://www.brasilefato.com.br/2021/03/07/bolsocaró-assista-o-video-que-critica-com-humor-a-alta-de-precos-no-atual-governo>

The advertising campaign created by designers from São Paulo denounces the rise in prices during Jair Bolsonaro's government: "TÁ MUITO CARO - TÁ NA CONTA

<sup>8</sup> Available at: <https://www.economist.com/the-americas/2020/03/26/brazils-president-fiddles-as-a-pandemic-looms>. Access in 04/09/2021.

<sup>9</sup> This translation in English would be something like *Bolsoexpensive*.

DO BOLSONARO - \$ - ESSA CONTA NÃO É NOSSA - O BRASIL NÃO MERECE ISSO”.<sup>10</sup> This is a set of posters elaborated from a scenography of product advertisements in supermarkets and that were spread throughout several points of the capital of São Paulo in the *lambe-lambe*<sup>11</sup> format. This #Bolsocaro campaign has also spread through the social networks with a 1.14 minute video, published on Youtube<sup>12</sup>, that simulates the voice of a narrator advertising products in a supermarket.

In this video narrator's voice in the video not only denounces the unbridled rise in product prices during Bolsonaro's government, usually making a comparison between the value of the price of the products in 2018, before Bolsonaro's election, and in 2021. The video mentions the decrease in the value of the emergency aid and also some events that are still unclear, led by the Bolsonaro family: such as the checkbooks deposited by Fabrício Queiroz in Michele Bolsonaro's account; the purchase of the mansion in a prime area of Brasilia for six million reais by Senator Flávio Bolsonaro, among other examples.

Moreover, during the video, the narrator's voice is interspersed with images that metonymically represent Bolsonaro: the gesture of the gun with his hands; the holy card used by Bolsonaro during the 2018 campaign, and there is also a subversion of the short phrase used by Bolsoraro's supporters in 2018 - *é bom jairseacostumando*<sup>13</sup> - which, in the narrator's voice becomes *é bom jairseendividando*<sup>14</sup>. The video ends with the narrator saying *supererrado/superwrong* - phonetic allusion to supermarket - *Bolsocaro*, putting his hand in your pocket and costing you very, very dearly. This is a kind of parody of supermarket product advertising, showing precisely how the prices of products have risen during the first two years of Jair Bolsonaro's government. This video went viral on social networks and was even shared on the profiles of numerous politicians and artists.

From the point of view of an approach that seeks to integrate the work of non-linguists to the professionals of the language sciences, the data presented are relevant, because besides the humorous criticism that is made to the government of Jair Bolsonaro

---

<sup>10</sup> Our translation: “IT IS TOO EXPENSIVE - IT IS IN BOLSONARO'S ACCOUNT - \$ - THIS ACCOUNT IS NOT OURS - BRAZIL DOES NOT DESERVES IT”.

<sup>11</sup> "Lick-lick poster, or poster-bomber, is an artistic poster of varying size that is pasted in public spaces. They can be painted individually with latex paint, spray or gouache. When made in series, their reproduction can be through photo copiers or silkscreen" Available at: <https://www.taubate.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/6-%C2%A6-ano-ARTE-ativ.-06-P-%C2%A6ster-lambe-lambe.pdf>.

<sup>12</sup> Available at: [https://www.youtube.com/watch?v=aE\\_QcfLPYmU](https://www.youtube.com/watch?v=aE_QcfLPYmU). Access in 04/09/2021.

<sup>13</sup> In English it would be something like "it is better to get used to Jair".

<sup>14</sup> In English it would be something like "it is better to go into debt".

in relation to its environmental policy and the skyrocketing prices of basic products, they also produce a kind of intervention in the language, which because of its intense circulation, especially in social networks, caused different social and even institutional actors to refer to the president sometimes as *Bolsonero*, as evidenced by the use in *The Economist* article, and sometimes as *Bolsocaro*, as we can check in many posts on the social network profiles.

About this practice in language, Paveau (2020, p. 36) tells us "ordinary linguists finally propose interventions on language. These are often spontaneous propositions, generally regularizing and aimed at facilitating the use of French [of any other language] by making it more democratic." However, in the data proposed, the problem is not to make a certain linguistic use more democratic, but rather from a change in the proper name Bolsonaro to *Bolsonero* or *Bolsocaro*, to propose criticism in relation to government environmental and pricing policy, dialoguing interdiscursively with the empty promises of the then candidate for president of Brazil.

## 6 Endnotes

The data we have analyzed in this paper, although few in number, show us that non-linguists mobilizes on the one hand metadiscourses about Bolsonaro's language and on the other hand provokes a humorous practices beyond cathartic releases for all the harm the current president has done to Brazilian society (by resignifying his language or name Bolsonaro sometimes as *Bolsonero* and sometimes as *Bolsocaro*, for example) Specifically in relation to these last two designations, unlike the typology proposed by Paveau, there is a humorous resignification that does not start from an insult - for example, to transform it into a collective struggle of a certain social group, as also is the case of the resignification of the term *faggot*, or even of Bolsonaro's insult to the journalist of *Folha de S. Paulo*, previously analyzed.

In fact, in the cases under analysis, this new type of humorous resignification presents itself as a criticism of the low effectiveness of the government regarding environmental protection and price policy, and transforms this criticism into a flag of collective struggle for environmental preservation and lower prices. However, making no distinction to social groups, that is, it is not the anti-racist struggle of the black movement

or the anti-homophobic struggle of the LGBTQIA+ community or women's claims, but the struggle of a larger collective. Not starting from an insult but from a social critique and becoming the struggle of a larger collective rather than a group, are the two features that briefly distinguish humorous resignification from the others proposed by Paveau (2019a, 2019b, 2020).

To conclude this paper, we would like to touch on the issue of hate speech, so acclimatized today in our society of "informational libertarianism" and which increasingly crystallize power relations: of men over women; of whites over blacks; of straights over homosexuals; of Christians over those who profess other faiths, in short of equals over different. These power relations are daily exacerbated on the web. In this sense, we understand that the discursive resignification operated or not by ludolinguists can be a good antidote to these hate speeches, that is, a kind of enunciative antivenom, which turns the discursive poison into medicine, since this discourse is not "simply what one fights for or dominates, but what one fights for, what one fights for" (Foucault, 1971/1996, p. 12).

## **Acknowledgments**

JLC holds a postdoctoral scholarship from Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP - 2017/12792-0) and TCBC holds a doctoral scholarship from Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP - 2019/22186-5).

## **Contribution**

**Roberto Leiser Baronas:** Conceptualization, Data curation, Formal Analysis, Funding acquisition, Investigation, Methodology, Project administration, Supervision, Validation, Visualization, Writing – original draft, Writing – review & editing; **Julia Lourenço Costa:** Conceptualization, Formal Analysis, Funding acquisition, Investigation, Methodology, Validation, Writing – original draft, Writing – review & editing; **Tamires Cristina Bonani Conti:** Conceptualization, Formal Analysis, Funding acquisition, Investigation, Visualization, Writing – original draft.

## **References**

BRONTSEMA, R. A Queer Revolution: Reconceptualizing the Debate Over Linguistic Reclamation. *Colorado Research in Linguistics*, v. 17, n. 1, p. 17-34, 2004.

BUTLER, J. **Excitable Speech**. A politics of the performative. Inglaterra: Routledge, 2003.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

ISI-TICS. Mas afinal de contas o que é TICS? **SENAI**. Instituto de Inovação e Tecnologia da Informação, 2019.

KUNERT, S. **Circulations-transformations**. Le stéréotype et la norme re-signifiés : vers une théorie communicationnelle des processus de stéréotypie et de normativité : les minorités sexuelles et de genre dans les discours marchands et les discours militants. thèse de doctorat, Paris 4, Celsa, 2010.

KUNERT, S. Dégenerer les codes : une pratique sémiotique de défigement. **Semen**, n. 34: <http://semen.revues.org/9770>, 2012.

MOIRAND, S. A contribuição do pequeno corpus na compreensão dos fatos da atualidade. Tradução de Fernando Curtti Gibin e Julia Lourenço Costa. Revista **Linguasagem**, v. 36, n. 01, 2020.  
<http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/826>.

MOIRAND, S. Olhares midiáticos sobre uma pandemia: “instantes discursivos de uma crise sanitária sob o prisma dos números, do risco e da confiança”. Live apresentada no Projeto de extensão **Discurso em Tempos de Pandemia – Fase II** em 23 de setembro de 2020b. <https://www.youtube.com/watch?v=luEE9FbBBOs>.

PAÏNI, A. Rhabiller les symboles : les femmes kanak et la robe mission à Lifou (Nouvelle- Calédonie). **Journal de la Société des Océanistes**, n. 117, p. 233-253, 2003.

PAVEAU, M.-A. Norme, idéologie, imaginaire. Les rituels de l’interpellation dans la perspective d’une philosophie du discours. In: **Corela**. L’interpellation, Actes du Colloque international L’interpellation. Perspectives linguistiques et didactiques, 2010.  
<http://corela.edel.univpoitiers.fr/index.php?id=1797>

PAVEAU, M.-A. Réalité et discursivité. D'autres dimensions pour la théorie du discours. **Semen**, n. 34. 2012. <http://semen.revues.org/9748>.

PAVEAU, M.-A. **Linguagem e moral**: uma ética das virtudes discursivas. Trad. Ivone Benedetti. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

PAVEAU, M.-A. **Le discours pornographique**. Paris, La Musardine, 2014.



PAVEAU, M.-A. Ce qui s'écrit dans les univers numériques. Matières technolangagières et formes technodiscursives. **Itinéraires Itc**, 2015. <http://itineraires.revues.org/2313>.

PAVEAU, M.-A. Feminismos 2.0. Usos tecnodiscursivos da geração conectada. Tradução de Julia Lourenço Costa. In: COSTA, J. L.; BARONAS, R. L. **Feminismos em convergências**: discurso, internet e política. Portugal: Grácio Editor, 2020.

PAVEAU, M.-A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas, SP: Pontes Editores (in print), 2021.

PAVEAU, M.-A. Le genre: une épistémologie contributive pour l'analyse du discours. In: Husson A.-C. *et al.* (org.). **Le(s) genre(s)**. Définitions, modèles, épistémologie. Lyon, ENS Éditions, p. 79- 95, 2018.

PAVEAU, M.-A. La blessure et la salamandre. Théorie de la resignification discursive. IN: Stigmatiser : normes sociales et pratiques médiatiques. **Actes du colloque du CARISM**, online sur HAL, 2019a. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02003667>.

PAVEAU, M.-A. La ressignification. Pratiques technodiscursives de répétition subversives sur le web relationnel. In: Marie-Anne (dir.). Discours numériques natifs. Des relations sociolangagières connectées. **Langage & Société**. n. 167, 2019b.

PAVEAU, M.-A.; LOURENÇO, J. L.; BARONAS, R. L. **Ressignificação em contexto digital**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2021.

Recebido em: 21 de outubro de 2020

Aceito em: 05 de abril de 2021

Publicado em maio de 2021

---

Roberto Leiser Baronas  
E-mail: baronas@ufscar.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0758-0370>

Julia Lourenço Costa  
E-mail: julialourenco@alumni.usp.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8571-8879>

Tamires Cristina Bonani Conti  
E-mail: tamy\_bonani@hotmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5572-6007>

---

**Análise crítica do discurso multimodal de  
representações das mulheres em anúncios de cerveja:  
multiletramentos em sala de aula**

***Multimodal critical discourse analysis of  
representations of women in beer ads:  
multiliteracies in the classroom***

Maria Vanessa Monteiro das Chagas  
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Fábio Alexandre Silva Bezerra  
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

**Resumo:** Este artigo objetiva refletir sobre a leitura do gênero anúncio em sala de aula, sob uma perspectiva crítica, e evidenciar o potencial do trabalho com textos que refletem posicionamentos ideológicos que marcam questões sociais complexas. Para tal, evidenciamos a relevância do trabalho com este gênero amparado por importantes documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2006, 2018). Além disso, recorreremos aos estudos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2015[1989], 2001; MEURER, 2005) para discutir questões que envolvem discursos e ideologias que perpassam os textos analisados, bem como utilizamos conceitos e categorias de análise da gramática do design visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), transpostos de maneira mais didática, em língua portuguesa, por Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) com vistas ao desenvolvimento de práticas de multiletramentos no contexto escolar, para nortear a análise dos recursos multimodais que compõem os anúncios analisados, a partir dos quais discutimos reconfigurações de representações das mulheres em anúncios de cerveja. Resultados gerais indicam que, apesar de avanços nas representações de gênero nos anúncios analisados, outras questões mais interseccionais (AKOTIRENE, 2019; COLLINS; BILGE, 2016), tais como raça, etnia, classe e sexualidade são completamente negligenciadas, apontando para a urgência dessa problematização também no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Análise Crítica do Discurso; Gramática do Design Visual; Mulheres; Anúncios de Cerveja; Sala de Aula

**Abstract:** This article aims to reflect on the reading of genre ‘advertisement’ in the classroom, from a critical perspective, and to highlight the potential of working with texts that reflect ideological positions underscoring complex social issues. To this end, we stress the relevance of working with this genre



supported by important official documents (BRASIL, 1998, 2006, 2018). Additionally, we refer to studies in Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2015 [1989], 2001; MEURER, 2005) to discuss issues involving discourses and ideologies that permeate the texts analyzed, and also use concepts and categories of analysis of the grammar of the visual design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), translated in a more didactic way to Portuguese by Nascimento, Bezerra and Heberle (2011) with a view to the development of multiliteracy practices in the school context, to guide the analysis of the multimodal resources that make up the ads analyzed, from which we discuss reconfigurations of representations of women in beer ads. General results indicate that, despite advances in gender representations in the ads analyzed, other more intersectional issues (AKOTIRENE, 2019; COLLINS; BILGE, 2016), such as race, ethnicity, class and sexuality are completely neglected, pointing to the urgency of this problematization also in the school context.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis; Grammar of Visual Design; Women; Beer Ads; Classroom

## 1 Introdução

Em uma sociedade letrada, a prática da leitura possui uma notável importância, dada a intensa frequência com que somos expostos a textos pertencentes aos mais diferentes gêneros,<sup>1</sup> dentre os quais destacamos os anúncios devido a sua larga presença nos mais diversos suportes: revistas, *outdoors*, cartazes, panfletos, jornais, redes sociais, etc. Para além desses espaços, o anúncio também tem ocupado espaço privilegiado na sala de aula, pois, além de ser frequentemente visto em livros didáticos, há diretrizes para um tratamento sistemático e reflexivo desse gênero em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). De maneira geral, esses documentos oficiais postulam que é papel da escola sistematizar o ensino de leitura, proporcionando um aprendizado contextualizado e promovendo letramentos múltiplos, que se referem ao trabalho com a linguagem em situações reais de comunicação a partir da ênfase nas multiplicidades de recursos semióticos e de culturas (ROJO, 2009).

---

<sup>1</sup> Entendidos, aqui, como um “conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente realiza, um tipo de atividade socialmente aprovado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161).

Essa inserção crítica implica a reflexão e a problematização do que é lido, tendo em vista a relevância da compreensão sobre a relação bidirecional existente entre discurso e estruturas sociais (MEURER, 2005) para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos que favoreçam discussões de textos das diversas mídias e culturas, de maneira situada e reflexiva. Dessa maneira, espera-se que os/as alunos/as tenham maiores possibilidades de conseguir questionar as finalidades, concepções e ideologias que perpassam as manifestações linguísticas na sociedade contemporânea (BEZERRA, 2016).

Nesse sentido, objetivamos, nesta investigação, de natureza qualitativa e de caráter interpretativista, propor a reflexão sobre a leitura do gênero anúncio em sala de aula sob uma perspectiva crítica, bem como evidenciar o potencial emancipatório do trabalho com textos a partir da análise e da discussão dos aspectos linguísticos, ideológicos e culturais que os perpassam. Para tanto, valemo-nos de conceitos propostos pela Análise Crítica do Discurso (ACD), mais especificamente no modelo tridimensional de Fairclough (2015[1989]). Além disso, utilizamos conceitos e categorias de análise da gramática do design visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (2006), transpostos de maneira mais didática, em língua portuguesa, por Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) com vistas ao desenvolvimento de práticas de multiletramentos no contexto escolar.

## **2 O trabalho com textos para a leitura crítica**

Os documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998), orientam o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem em que sejam fornecidos meios para o desenvolvimento uma postura proativa e crítica para a vida em sociedade. Em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa, esse documento aponta que

é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação na sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

No que tange a seleção dos textos a serem lidos, Rojo (2009, p. 115) afirma que cabe à escola “potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, canônica, mas também as culturas locais e populares e as culturas de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objeto de estudo e de crítica”. Desse modo, enfatiza-se a pertinência do trabalho com textos que estão presentes no cotidiano dos alunos, mas que, justamente por fazerem parte das vivências diárias, tendem a ter seus discursos naturalizados pela frequência com que são reproduzidos e pela ausência de uma reflexão crítica sobre eles.

Focalizando um postura anti-hegemônica, a partir dos postulados de uma Linguística Aplicada indisciplinar (KLEIMAN, 2013; MOITA-LOPES, 2006), entendemos que a escola deve priorizar a busca por conhecer, questionar e propor mudanças em realidades sociais, bem como em nossas posturas individuais, constituindo *locus* de formação para a vida, para a cidadania crítica e para a humanidade. Cabe ressaltar, ainda, que tal postura se coaduna com princípios basilares da ACD, uma vez que esta objetiva, de maneira geral, “analisar, criticar e, finalmente, mudar a realidade social na qual o discurso se relaciona de modos particulares com outros elementos sociais, tais como relações de poder, ideologias, e estratégias políticas e econômicas” (FAIRCLOUGH, 2015[1989], p. 5, tradução nossa).<sup>2</sup> Dessa maneira, entendendo a linguagem como prática social, devemos promover um ensino que possibilite práticas de multiletramentos que, para além do domínio do código linguístico, atentem para os diversos modos semióticos e significados culturais que imprimem riqueza e diversidade em diversas configurações textuais.

### **3 BNCC, ACD e leitura de textos multimodais contemporâneos**

A atual conjuntura da sociedade exige que o trabalho com a linguagem seja pensado para além do ensino da leitura do texto escrito de maneira isolada e descontextualizada. Tem-se refletido, cada vez mais, sobre a necessidade de aproximar a escola do contexto real em que os/as alunos/as estão inseridos/as, permeado por gêneros multimodais que falam de suas experiências de vida em sociedade.

---

<sup>2</sup> Todas as traduções feitas neste artigo são de nossa responsabilidade.

Dessa maneira, cabe destacar o importante papel ocupado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em um cenário em que a imagem tem ganhado destaque em diversos âmbitos da tessitura social, a saber: redes sociais, jogos para *smartphone*, clipes musicais, vídeos em plataformas de *streaming*. Nesse contexto, os anúncios invadem as telas com suas cores e textos verbais e imagéticos para influenciar nossos padrões de consumo e, de maneira mais geral, nossos próprios comportamentos sociais.

Compreende-se, portanto, que os novos tempos pedem novas abordagens e metodologias para o trabalho com a leitura e a produção textual no contexto escolar a fim de desenvolver competências indispensáveis na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a BNCC aponta, dentre elas, a importância de saber

analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (*advergame*, anúncios em vídeos, social *advertising*, *unboxing*, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingles* etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros. (BRASIL, 2018, p. 522)

Pensar nos diferentes discursos que circulam na sociedade requer atenção para o fato de que estes estão revestidos de ideologias imbricadas em relações de poder (MEURER, 2005) a partir de complexas redes de relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001). Dessa maneira, as discussões possibilitadas por meio da articulação de conceitos propostos pela ACD se mostram pertinentes para a análise textual, uma vez que o discurso é analisado a partir de um modelo tridimensional (FAIRCLOUGH, 2015[1989]) que contempla texto, práticas discursivas e práticas sociais (Fig. 1).

**Figura 1** - Representação do modelo tridimensional de Fairclough



Fonte: Meurer (2005, p. 95)

Nesse modelo, a primeira dimensão (texto) privilegia a descrição de elementos linguísticos, tais como o léxico, as opções gramaticais e a estrutura, constituindo uma análise dos significados mais imediatos do texto. Já a dimensão das práticas discursivas contempla a interpretação do texto, levando em consideração questões relativas à produção, à distribuição e ao consumo, bem como sua força ilocucionária, coerência e relação com outros textos e discursos. Por fim, em relação às práticas sociais, entra em questão a explicação dos aspectos sociais relacionados a relações de poder, formações ideológicas e forças hegemônicas, atentando para questões sociais complexas, tais como: raça, etnia, classe, gênero, orientação sexual, questões de orientação política e econômica, etc.

Desse modo, reiteramos a visão da escola como um importante *lócus* de discussão e formação para a adoção de posturas proativas e críticas perante tais discursos, visando à adoção de uma atitude emancipatória, a partir da qual se estabelece a busca por conscientizar os indivíduos sobre a produção, a manutenção e a promoção de mudanças das relações de poder, a partir da percepção da existência e possibilidade de superação dos processos de naturalização de desigualdades.

Tendo em vista que os dados de análise desta pesquisa são textos multimodais, e que “para a análise dos textos, devemos levar em consideração todos os modos semióticos, sendo necessário unir a questão da imagem e do texto verbal à questão social imbricada nas relações de poder existentes” (BONIFÁCIO, 2013, p. 220), buscamos estabelecer um diálogo entre a ACD e a GVD, cujos conceitos e categorias de análise são apresentados a seguir.

#### **4 A gramática do design visual: fundamentos para a análise de textos multimodais**

A gramática do design visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) se propõe a fornecer caminhos para uma análise sistemática de elementos visuais através de três sistemas (ou dimensões) de significados, nomeados metafunções, a saber: a representacional, a interativa e a composicional. A seguir, apresentaremos, de maneira sucinta, cada uma destas e suas respectivas subdivisões.

A *metafunção representacional* contempla as estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos a partir dos/as participantes representados/as. Esta metafunção subdivide-se em: narrativa, a partir da qual pode-se reconhecer processos de ação e reação, desempenhados por atores ou reagentes, e sinalizados por vetores que indicam a direcionalidade do movimento, bem como processos verbais e mentais; e conceitual, que trata da representação de personagens em termos de classe, estrutura ou significação, por meio de processos classificacionais, analíticos ou simbólicos.

Em representações narrativas, o processo de ação (p. ex. abraçar na Fig. 2) é indicado por um vetor que parte do participante (ator) em direção (ou não) a uma meta. Quando é reconhecível uma meta, trata-se de um processo transacional, que pode ser uni ou bidirecional. Nos casos em que o ator não direciona a ação a nada/ninguém, no escopo da imagem, estabelece-se um processo não-transacional.

Os processos de reação (p. ex. olhar o computador na Fig. 3), por sua vez, caracterizam-se pela presença de um vetor constituído pela linha do olhar que parte de um/a participante humano/a ou personificado/a (reagente), também podendo ser



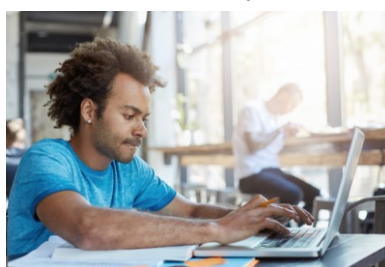
transacional ou não-transacional, caso a pessoa/coisa (fenômeno) objeto do olhar do/a participante esteja ou não representada no escopo da imagem.

**Figura 2** - Processo de ação transacional



Fonte: <https://br.freepik.com>

**Figura 3** - Processo de reação transacional



Fonte: <https://br.freepik.com>

Nas representações narrativas, pode, ainda, ocorrer outros dois tipos de processos, quais sejam os verbais ou os mentais, caracterizados por balões de fala ou de pensamento, que são conectados a um/a participante humano/a ou personificado/a, como podemos observar nas Figuras 4 e 5, respectivamente. Quando se referem a processos verbais, esses/as participantes são chamados/as de dizentes, sendo identificados como experienciadores/as quando se referem a processos mentais.

**Figura 4** - Processo verbal



Fonte: <https://br.depositphotos.com>

**Figura 5** - Processo mental



Fonte: <https://br.freepik.com>

Nas representações conceituais, o foco está nos atributos dos/as participantes, analisados em termos de classe, estrutura ou significação, inseridos em processos que são realizados em situações mais estáticas, podendo ser identificados como classificatórios, analíticos ou simbólicos. Neste primeiro, há a representação de elementos que partilham características comuns (p. ex. frutas na Fig. 6), podendo constituir uma taxonomia explícita ou implícita.

Já os processos analíticos contemplam uma relação entre a parte e o todo, de modo que apenas um ou alguns elementos são retratados, produzindo determinados efeitos de

sentido. Como é o caso da Figura 7, composta pela parte de um carro que contém painel e volante, indicando se tratar de um modelo antigo. Os processos simbólicos, por sua vez, caracterizam-se por atribuir ou sugerir sentidos diversos à imagem, num processo similar ao uso de metáforas ou simbologias na linguagem verbal (p. ex. martelo do juiz na Fig. 8).

**Figura 6 - Processo classificatório**



Fonte: <https://br.depositphotos.com>

**Figura 7 - Processo analítico**



Fonte: <https://pixabay.com>

Na *metafunção interativa*, o foco está nas relações estabelecidas entre os/as participantes e o/a leitor/a, de modo que a análise dos elementos visuais contempla os seguintes aspectos: contato, distância social, atitude e poder. A categoria contato diz respeito à relação entre o/a participante e o/a leitor/a, que pode se dar de maneira pessoal, num contato de demanda em que o/a personagem olha diretamente para o/a leitor/a (Fig. 9), ou impessoal, configurando uma oferta, em que não há contato direto (Fig. 3).

**Figura 8 - Processo simbólico**



Fonte: <https://br.freepik.com>

**Figura 9 - Contato: demanda**



Fonte: <https://br.freepik.com>

A distância social muda de acordo com variações no distanciamento da câmera, podendo constituir um plano fechado (*close-up*), como na Figura 9, a partir do qual é concebida uma relação de proximidade; plano médio (*médium shot*), em que um participante é representado, em média, da cintura pra cima (Fig. 5), marcando sociabilidade; ou plano aberto (*long shot*), em que se vê todo o corpo, conferindo maior

grau de impessoalidade. Em relação à atitude, dá-se ênfase ao grau de envolvimento percebido a partir da angulação mais frontal (Fig. 5) ou oblíqua (Fig. 3) do/a participante em relação ao/à observador/a. Finalmente, no que tange ao poder, a opção pelo ângulo alto (Fig. 7), no nível do olhar (Fig. 2), ou baixo (Fig. 8), evidencia a relação de poder estabelecida entre participante e observador/a a partir dos diferentes ângulos da câmera.

A *metafunção composicional* integra os elementos das duas metafunções anteriores, fornecendo meios para uma análise pormenorizada da imagem a partir de três aspectos: valor de informação, enquadramento e saliência. Este primeiro diz respeito à disposição dos elementos, que podem estar na esquerda (informação dada) ou direita (informação nova), como na Figura 3; topo (elemento ideal) ou base (elemento real); e centro (elemento principal) ou margens (elementos secundários), como na Figura 2. Quanto ao enquadramento, os elementos podem estar visivelmente interligados (Fig. 3) ou separados (Fig. 6), sugerindo a existência ou não de conexão entre eles. Já a saliência revela o emprego de recursos como cores, tamanho relativo, foco e posicionamento (p. ex. martelo do juiz na Fig. 8), sugerindo hierarquia entre os elementos que compõem o texto e interferem diretamente na leitura e interpretação deste.

A seguir, apresentamos uma proposta de análise do gênero anúncio, a partir da qual nos propomos a refletir sobre representações da mulher em anúncios de cerveja nas décadas de 50/60 e suas reconfigurações divulgadas no primeiro semestre de 2019. Além dos anúncios, há uma breve discussão sobre reportagens que circularam sobre essa atitude da marca a fim de inserir na análise algumas questões do macrocontexto.

## **5 O gênero anúncio em sala de aula: uma proposta de análise**

No início do mês de março de 2019, nas proximidades da data em que se comemora o Dia Internacional da Mulher, a empresa Anheuser-Busch InBev, fabricante da cerveja Budweiser, em parceria com a campanha #SeeHer, que objetiva melhorar as representações de mulheres na publicidade, recriou uma série de anúncios da década de 50 e 60, hoje considerados sexistas, divulgando um comparativo entre estes e suas versões “atualizadas” para o novo contexto, criadas pelas ilustradoras Heather Landis, Nicole Evans e Dena Cooper. Esta atitude leva-nos a refletir sobre questões como: O que se

espera com essa reformulação? Por que esta data em específico? O que essa reconfiguração nos diz sobre a nossa sociedade atual?

Antes de analisar as modificações feitas no anúncios originais, observemos os títulos e *leads* de algumas reportagens publicadas na semana em que os novos anúncios foram divulgados.

Figura 10 - Título e *lead* de reportagem da revista *Exame*

**Budweiser recria para 2019 seus  
anúncios machistas dos anos 50**  
Marca americana refaz seus cartazes do passado e corrige histórico de machismo

Fonte: <https://exame.abril.com.br>

No primeiro exemplo, o escritor adjetiva os anúncios que foram recriados como “machistas” desde o título, marcando uma concepção sobre seu conteúdo e, em seguida, situa a época em que estes textos circularam. Enquanto no *lead* afirma-se que, com esta atitude a empresa *corrige* o histórico de machismo, podemos questionar esta concepção de que o novo posicionamento linguístico-ideológico da empresa teria o “poder” de corrigir quase que automaticamente um passado marcado pelo machismo, de modo que o foco estaria na melhoria da imagem da marca perante o público feminino e demais aliados, a fim de atraí-los e/ou (re)conquistá-los. Vejamos, a seguir, que há um enfoque diferente na reportagem publicada no site *Huffpost*.

Figura 11 - Título e *lead* de reportagem publicada no site *Huffpost*

**Budweiser moderniza anúncios machistas  
dos anos 50 para Dia Internacional da  
Mulher**  
Sai a dona de casa figurante que faz o jantar para o marido, entra a  
mulher independente que só quer beber sua cervejinha em paz.

Fonte: <https://www.huffpostbrasil.com>

Neste caso, optando pelo verbo “modernizar”, o título traz consigo uma carga positiva para a ação empreendida pela empresa que busca acompanhar os novos tempos. Contudo, ao também informar que esta ação foi desenvolvida especialmente para a

comemoração do Dia Internacional da Mulher, o título parece sugerir o caráter oportunista da campanha.

Já no *lead* há uma cena em que a “dona de casa figurante” dos anos 50/60 dá lugar à “mulher independente” da atualidade, a partir da qual é possível observar as mudanças históricas e ideológicas ocorridas na sociedade. Nesse caso, diferente do exemplo anterior, enfatiza-se a mulher, seu dia, sua história e suas conquistas. O último exemplo é o seguinte, publicado pelo jornal *O Globo*.

**Figura 12** - Título e *lead* de reportagem do jornal *O Globo*



Fonte: <https://oglobo.globo.com>

Diferente dos exemplos anteriores, esta reportagem traz, explicitamente, tanto no título quanto no *lead*, os termos opostos “feminista” e “machista”. No título, aponta-se que os anúncios foram recriados sob a “ótica feminista”, sendo complementado pelo *lead* ao afirmar que as “campanhas clássicas” foram adaptadas para os dias atuais, tendo sido retirado “o cunho machista” que seria aceitável naquele contexto. Assim, o foco parece estar voltado para a ideia de reconfiguração da sociedade, à qual a empresa busca se adequar.

Nos três exemplos, é possível afirmar que as reportagens parecem querer indicar que a campanha da empresa aponta para uma concepção de que o machismo é algo do passado e que a atualidade é feminista. Sendo assim, vejamos, a seguir, quais modificações foram realizadas em três pares de anúncios, dispostos por ordem de publicação da versão original, a fim de discutirmos em que medida essa campanha pode (não) ser considerada positiva para as discussões acerca da equanimidade de gêneros na sociedade contemporânea.

Figura 13 - Anúncio de 1956



Fonte: <https://exame.abril.com.br>

Como pode ser observado, na recriação deste anúncio (Fig. 1),<sup>3</sup> houve modificações tanto do texto verbal quanto do imagético. Assim, onde se lia “Ela descobriu que casou com dois homens”, passou a ler-se “Ela descobriu que tem tudo que precisa”, referindo-se às amigas sentadas em uma mesa ao fundo da imagem. Desse modo, a mulher de véu que compunha o anúncio com um marido à sua espera deu lugar a outra, com vestimenta sem menção ao casamento, que estaria em um encontro casual com amigas.

Nos anos 50, “ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres. Na ideologia dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência feminina; sem história, sem possibilidades de contestação” (BASSANEZI, 2004, p. 609). Percebemos, assim, como os valores e as crenças de uma época, ou seja, suas ideologias, podem influenciar a maneira como entendemos nosso lugar no mundo.

Para Fairclough (2001), a ideologia está intimamente ligada às relações de poder reveladas pelas práticas sociais instauradas na sociedade de modo a reverberar

<sup>3</sup> Porção limitada de material protegido por direitos autorais pode ser usado quando consistir em uso justo. De acordo com a Seção 107 da Lei de Direitos Autorais dos EUA, país onde as peças publicitárias circularam, “o uso justo de uma obra protegida por direitos autorais, incluindo o uso por reprodução em cópias ou fonogramas ou por qualquer outro meio especificado por essa seção, para fins como crítica, comentário, reportagem de notícias, ensino (incluindo várias cópias para uso em sala de aula), bolsa de estudos ou pesquisa não é uma violação de direitos autorais” (USCO, 2016, p. 19). Mesmo assim, reconhecemos a AB InBev como detentora dos direitos autorais das peças publicitárias analisadas neste artigo (Fig. 13, 14 e 15).

convenções a ponto de que estas se naturalizem, como é o caso do discurso de que o destino feminino é o matrimônio e os cuidados do lar. Tendo em vista que as práticas discursivas tanto “contribuem para reproduzir (...) identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças” como também podem contribuir para transformá-las (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92), cabe-nos, ao analisar textos como estes anúncios, buscar compreender, por meio dos elementos verbais e imagéticos, como indivíduos, relações e ideias são constituídos pelo discurso.

Em relação à natureza dos eventos apresentados nos dois anúncios, em termos representacionais, podemos destacar a narrativa estabelecida por um processo de reação, a partir do qual a mulher é representada fitando o/a observador/a (criando uma certa cumplicidade) ao mesmo tempo em que também é objeto do olhar das amigas, dando, assim, destaque para o valor das relações de amizade. Em termos de significados interativos, representado em plano médio, o distanciamento social transparece uma sociabilidade reforçada pelo contato de demanda estabelecido. Isso, somado ao ângulo oblíquo empregado, sugere um ar de convite à contemplação dos outros elementos que compõem o anúncio e se inter-relacionam com esta participante em evidência.

Em termos composicionais, é pertinente observar que a participante principal deste processo de reação está disposta do lado direito, configurando uma informação nova que pode ser entendida, na primeira versão, como o casamento e mudança de vida, e na segunda versão, principalmente quando comparada à primeira, como uma atitude possível nesta nova configuração social.

O segundo par de anúncios analisado (Fig. 14), que teve sua versão original publicada em 1958, evidencia outra questão social: a subserviência da mulher em relação ao homem.

Figura 14 - Anúncio de 1958



Fonte: <https://exame.abril.com.br>

Vejamos que, nas duas versões deste anúncio, há a frase “Onde há vida, há Bud”, porém, apesar de trazer o mesmo enunciado verbal, em se tratando de um texto multimodal, faz-se necessário atentar para as imagens que se relacionam com o texto, uma vez que, de acordo com Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 532),

As imagens, assim como a linguagem verbal, devem ser entendidas enquanto um sistema semiótico, ou seja, um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros.

Em sala de aula, tendo em vista as teorizações da GDV sobre a leitura de elementos visuais, o/a professor/a pode orientar os/as alunos/as na percepção de que, em relação aos seus significados representacionais, as duas imagens apresentam um representação narrativa, a partir da qual se estabelece um processo de reação, cujo vetor é formado pelo olhar do personagem feminino em relação à cerveja, que, no primeiro anúncio, pertence ao personagem masculino, e, no segundo, pertence a ela. Já o personagem masculino é também reagente, porém o objeto de contemplação não é identificado em ambas versões, configurando processos de reação não-transacionais. Além disso, na primeira versão, apenas o homem parece estar fazendo alguma atividade relevante, ao passo que a mulher só lhe serve a cerveja, estampando satisfação em fazê-lo e certa sensualidade ao aproximar seu corpo do dele. Na segunda versão, contudo, a



mulher e homem parecem estar em intervalo de uma mesma ação, estando provavelmente envolvidos em mudança de casa, com seus objetos empacotados em caixas.

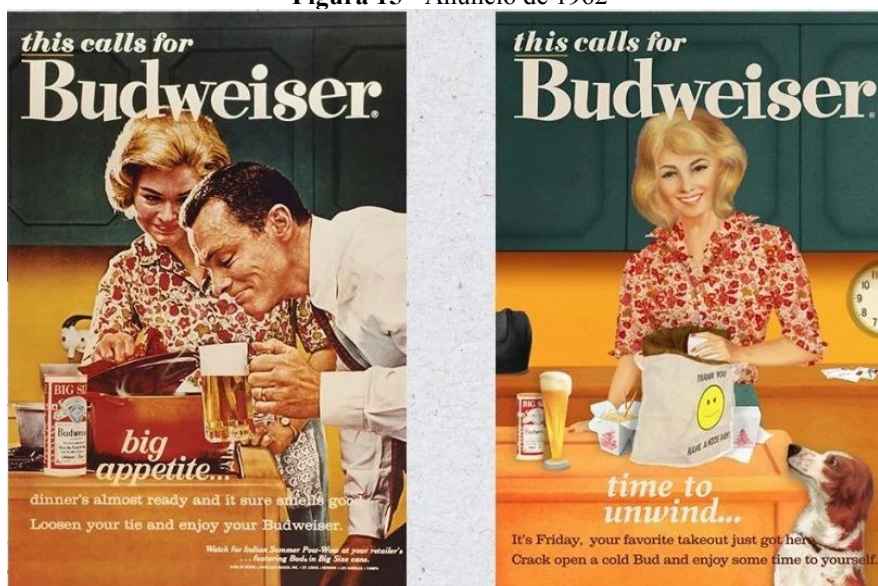
Já no que diz respeito aos significados interativos, nas duas imagens, há contato de oferta, uma vez que não se estabelece uma relação entre observador/a e participantes; a distância social, na primeira, encontra-se em plano médio, ao passo que estão representados em plano aberto na segunda versão, destacando diferentes graus de (im)personalidade com os/as leitores/as.

Finalmente, em relação aos seus significados composicionais, podemos dizer que nas imagens há uma marcante diferença: a posição da mulher em relação ao homem. Na primeira versão, a mulher aparece atrás do homem, que está sendo servido por ela enquanto trabalha. Já na segunda versão, os dois personagens estão dispostos lado a lado, bebendo cerveja enquanto descansam, apontando para uma relação mais equânime. Percebemos, assim, a flexibilização do papel da mulher, antes tida como uma figura subserviente ao homem, ideia que possui raízes que vão além dos discursos e sermões religiosos, sendo resultado de elementos sociais e culturais que remontam de antes da Idade Média (PIRES, 2016).

É possível compreender, portanto, que, ao aliar à leitura os estudos provenientes de outras áreas do conhecimento, p. ex. História, neste caso, pode-se conduzir os/as alunos/as a compreender que estes anúncios refletem muito mais que um recorte das lutas de poder em relações de gênero ocorridas entre os anos 1950-2000. Tal criticidade pode nos permitir desenvolver em sala de aula práticas de multiletramentos que estimulem posturas mais conscientes sobre nosso lugar em sociedade a partir de uma perspectiva emancipatória capaz de gerar efetivas mudanças sociais (MEURER, 2005).

O terceiro e último par de anúncios (Fig. 15) tem uma proposta similar a este segundo, mas apresenta um diferencial no tocante às relações possíveis na vida da mulher.

Figura 15 - Anúncio de 1962



Fonte: <https://exame.abril.com.br>

Na versão original deste anúncio, estão representados dois atores num processo narrativo transacional: uma mulher, que remove parcialmente a tampa da panela para revelar seu conteúdo, e um homem, que segura uma cerveja e se inclina para sentir o aroma da comida. Já na segunda versão, a figura masculina dá lugar a um animal de estimação (cachorro), que configura outro tipo de companhia e relação com a participante agora principal.

Em relação à metafunção interativa, cabe observar que o olhar da mulher, que antes era direcionado ao participante masculino na imagem, passa a fixar o/a observador/a em contato de demanda, gerando maior envolvimento entre participante e observador/a. Em termos composicionais, faz-se necessário atentar para a mudança de plano em que a mulher é representada: antes em segundo plano, com parte do rosto sendo coberto pelo participante masculino posicionado à sua frente; agora, ocupando lugar de protagonismo.

A reconfiguração deste anúncio, assim como do segundo par analisado, põe em evidência a mudança pela qual a sociedade tem passado nas últimas seis décadas, a partir do questionamento de ideologias vigentes e do enfrentamento de concepções hegemônicas sobre relações de gênero. Ao discutir tais mudanças em sala de aula, podemos planejar práticas interdisciplinares. Por exemplo, professores/as de línguas podem desenvolver projetos com professores/as de História para problematizarem momentos históricos aos quais cada imagem se refere, especialmente quando

consideramos que avanços e permanências também se relacionam com diferentes atravessamentos ideológicos, bem como questões culturais, políticas e econômicas.

No entanto, em oposição ao título da reportagem na Figura 10, fica evidente que uma campanha não pode “corrigir” um passado machista apenas produzindo outras peças publicitárias que parecem refletir certas mudanças nesse espaço temporal acerca do lugar das mulheres na sociedade. Há a necessidade de real engajamento com ações efetivas para o avanço de pautas feministas, por exemplo, no espaço das relações de trabalho, visto que relações de poder assimétricas e hegemônicas só podem ser efetivamente superadas a partir de reformulações nos próprios sistemas de opressão. A esse respeito, cabe destaque para o fato de que, dos dezoito membros que compõem o time de lideranças da Anheuser-Busch InBev,<sup>4</sup> apenas um deles é mulher. Não deveria a equidade de gênero também estar presente na distribuição mais equilibrada dos mais altos cargos da empresa entre homens e mulheres?

Por fim, acreditamos ser essencial destacarmos algumas questões que tais anúncios negligenciaram em suas duas versões, apontando para um silenciamento, gerado por questões estruturais mais profundas, que parece não ter sido minimamente superado nas últimas seis décadas. É igualmente notável e preocupante o fato de que não há qualquer diversidade de raça, etnia, classe social ou sexualidade – para citar apenas alguns marcadores sociais da diferença – nos anúncios analisados. Afinal, os/as consumidores/as de cerveja são apenas homens e mulheres cis, héteros, brancos/as e de classe média? Percebemos, assim, apagamentos de importantes aspectos de interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019; COLLINS; BILGE, 2016) nesses anúncios, apontando para a urgência dessa problematização também no contexto escolar.

## 6 Considerações finais

Esperamos ter contribuído para a reflexão acerca da relevância do trabalho com o gênero anúncio em sala de aula, com ênfase na problematização de questões sociais complexas que estão por trás dos discursos que compõem estes textos e a sociedade em que circulam.

---

<sup>4</sup> Esta informação pode ser verificada no site da empresa. Disponível em: <https://www.ab-inbev.com/who-we-are/people.html>. Acesso em 25 set. 2020.

Ao fornecermos exemplos de análise, buscamos elucidar como a leitura deste gênero pode ser mediada durante uma aula ou sequência de aulas, a partir do resgate e da aplicação de teorias que respaldam as reflexões e oferecem um norte para o delineamento de encaminhamentos metodológicos adequados à discussão de questões que vão desde a seleção de elementos linguísticos que compõem os enunciados verbais, à constituição das estruturas visuais, perpassados por discursos e ideologias.

Em se tratando do ambiente escolar, e, particularmente, do fazer docente com vistas ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, a partir do qual os/as alunos/as tenham vez e voz, reiteramos a importância de cuidadoso planejamento, bem como da necessidade de constante busca por atualização e manutenção dos estudos por parte dos/as docentes. Além disso, reforçamos o quão benéfico e produtivo tende a ser o trabalho em conjunto, de modo cooperativo entre docentes de diferentes disciplinas escolares.

Acreditamos, por fim, que tais reflexões podem contribuir para o desenvolvimento e o fortalecimento do ensino de leitura crítica nas escolas, por meio de práticas de multiletramentos, em um contexto educacional que tenha como princípio norteador a formação de alunos/as capazes de atuar em sociedade de maneira competente, responsável e saudável nos âmbitos cognitivo, físico, emocional e social.

## **Contribuição**

**Maria Vanessa Monteiro das Chagas:** Conceptualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Visualização, Escrita – rascunho original e Escrita – análise e edição; **Fábio Alexandre Silva Bezerra:** Conceptualização, Análise formal, Investigação, Metodologia, Supervisão, Visualização, Escrita – rascunho original e Escrita – análise e edição.

## **Referências**

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BASSANEZI, C. Mulheres nos Anos Dourados. *In*: PRIORE, M. (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos) **História das mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BEZERRA, F. A análise crítica do discurso e os multiletramentos: o papel da linguagem no fazer docente contemporâneo. *In*: NÓBREGA, C.; ARCOVERDE, R.; BRANCO, S.; FARIAS, W. (org.) **Educação linguística e literária**: discursos, políticas e práticas. Campina Grande: UFCG, 2016. p. 189-204.

BONIFÁCIO, C. O uso da Gramática do Design Visual nas aulas de leitura no ensino de língua portuguesa. *In*: MELO, C.; SALES, L.; SANTOS, L.; SILVA, M. (org.) **Linguagem, educação e tecnologias**: implicações para o ensino. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 217-243.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Intersectionality**. Cambridge, Malden: Polity Press, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. 3 ed. Londres, Nova York: Longman, 2015[1989].

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Londres: Longman, 2001.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. Londres, Nova York: Routledge, 2006.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem e Ensino**, v. 14, n. 2, 2011.

PIRES, J. D. A. Misoginia medieval: a construção da justificação da subserviência feminina a partir de Eva e do pecado original. **Faces da História**. v. 3, n. 1, 2016.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Recebido em: 16 de setembro de 2020

Aceito em: 05 de março de 2021

Publicado em maio de 2021

---

Maria Vanessa Monteiro das Chagas  
E-mail: [vanessachagasm@gmail.com](mailto:vanessachagasm@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-5623>

Fábio Alexandre Silva Bezerra  
E-mail: [fabes10@yahoo.com.br](mailto:fabes10@yahoo.com.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3383-0188>

## **Estudo dos percursos de exploração de um material multimidiático para leitura de um poema com realidade aumentada por alunos o Ensino Fundamental II**

*Study of exploration paths of a multimedia material designed for reading a poem with augmented reality by Middle School students*

Rita de Fátima Rodrigues Guimarães  
Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

**Resumo:** O desenvolvimento das tecnologias digitais promove mudanças nas práticas sociais contemporâneas. Sendo assim, outras reflexões são necessárias para melhor compreender mudanças nas formas de agir, interagir e construir sentidos com textos agregados a suportes eletrônico-digitais. Este artigo apresenta os percursos de exploração, por alunos do Ensino Fundamental II, de um material multimidiático para leitura de um poema com Realidade Aumentada. Os objetivos deste trabalho são: descrever os modos pelos quais os alunos manuseiam, interagem e reagem aos recursos da tecnologia existentes no material e de que forma esses modos podem impactar construções de sentidos. Ademais, apresenta uma comparação do percurso desse material com percursos de navegação de outras escritas hipermidiáticas, como os hipertextos. Para isso, os principais aparatos teóricos considerados são: mídias imersivas (cf. AZUMA, 1997, 2017; LIU et al., 2017); escritas hipermidiáticas (cf. LEMKE, 2010; SIGNORINI, 2013); os novos letramentos (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011); e a metodologia de pesquisa qualitativa (YIN, 2009). Os resultados apontam para o uso das interações típicas da RA pelos participantes, o aumento da motivação e a ampliação das construções de sentidos pela nova forma de interação disponibilizada pela RA.

**Palavras-chave:** Leitura; Percursos; Novos Letramentos; Poemas; Realidade Aumentada

**Abstract:** The development of digital technologies promotes changes in contemporary social practices. Thus, other reflections are necessary to better understand changes in the ways of acting, interacting and constructing meanings with texts added to electronic-digital supports. This paper presents the paths of exploration, by Middle School students, of a multimedia material for reading a poem with Augmented Reality. The objectives of this paper are: describing the ways in which students handle, interact, and react to the technological resources in the material, as well as how these ways can impact



on the construction of meaning. Moreover, it presents a comparison of the path of this material with navigation paths from other hypermedia writings, such as hypertexts. To this end, the main theoretical apparatuses considered are immersive media (cf. AZUMA, 1997, 2016; LIU et al., 2017); hypermedia writings (cf. LEMKE, 2010; SIGNORINI, 2013); new literacies (LANKSHEAR and KNOBEL, 2011); and qualitative research methodology (YIN, 2009). The results point to the use of typical AR interactions by the participants, to increased motivation, and to constructions of meaning that are amplified by the new form of interaction made available by AR.

**Keywords:** Reading; Paths; New Literacies; Poems; Augmented Reality

## 1 Introdução

O desenvolvimento das tecnologias digitais impacta consideravelmente as práticas sociais contemporâneas, principalmente a partir da década de 90, quando a Internet e os dispositivos eletrônicos móveis iniciaram seu processo de popularização. Esse impacto envolve as maneiras rotineiras pelas quais as pessoas agem, manuseiam objetos, concebem tarefas, compreendem o mundo. Assim, as mudanças tecnológicas afetam o modo pelo qual as pessoas constroem sentidos e a maneira como produzem, distribuem, trocam e recebem textos por meios eletrônicos, ampliando novas reflexões no campo dos novos letramentos (cf. LANKSHEAR, KNOBEL, 2011).

A partir desse contexto, este artigo apresenta um estudo, que faz parte de uma pesquisa qualitativa<sup>1</sup>, dos percursos de exploração de alunos no 7º ano do Ensino Fundamental II durante o uso de um material multimidiático, envolvendo a leitura de um poema e a tecnologia de Realidade Aumentada (RA). Os objetivos deste trabalho são: descrever os modos pelos quais os alunos manuseiam, interagem e reagem aos recursos da tecnologia existentes no material e de que forma esses modos impactam as construções de sentidos; apresentar uma comparação do percurso desse material com percursos de navegação de outras escritas hipermidiáticas, como os hipertextos.

Assim, esse artigo concentra-se no aspecto denominado pelos novos letramentos de modo ontológico e, mais especificamente, ao que é designado por *technical stuffs*, ou seja, maneiras de interagir, na recepção ou na produção, com recursos providos pela

---

<sup>1</sup> Este estudo é parte da pesquisa descrita em Guimarães (2019).



tecnologia e relacionados aos textos pós-tipográficos (cf. LANKSHEAR e KNOBEL, 2011).

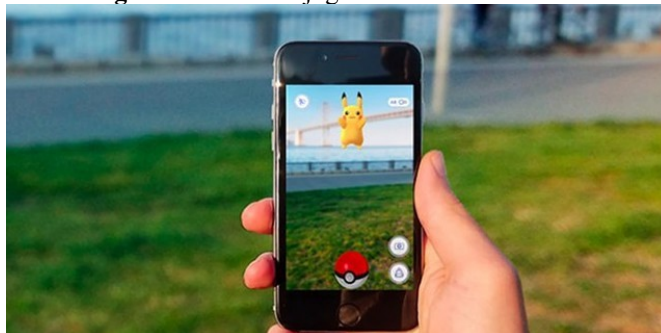
Quanto ao interesse pelo uso e estudo de mídias imersivas<sup>2</sup>, pesquisas apontam para a importância do crescimento de investigações na área de educação, envolvendo, principalmente, o Ensino Fundamental e Médio (cf. LIU et al., 2017), e para poucos trabalhos envolvendo o campo de estudos da linguagem (cf. SIRAKAYA e ALSANCAK SIRAKAYA, 2018). Com relação às pesquisas na educação com RA, trabalhos, como o de Bower et al. (2014), mostram o aumento da motivação dos alunos e melhoria na aquisição de conhecimentos, quando expostos a materiais e conteúdos incorporados com essa mídia. Ademais, há indicações de que a RA pode se alinhar à tendência cada vez mais crescente de acesso à informação e à Internet por meio de dispositivos móveis, permitindo a interação do usuário com o virtual de forma mais próxima do que seria o modo de interação com objetos no mundo real (cf. NMC/CoSN Horizon Report, 2017).

Segundo Azuma (1997, 2017), a RA é uma variação da Realidade Virtual (RV). Enquanto a RV permite uma completa imersão do usuário em um ambiente computacionalmente sintetizado, de modo que ele não veja o mundo real ao seu entorno, a RA permite ao usuário ver o mundo real com objetos virtuais sobrepostos, constituindo a cena real. Sistemas de RA possibilitam a interação em tempo real com os objetos virtuais; a busca pelo alinhamento perfeito entre as imagens 3D reais e virtuais, de forma que o usuário tenha a ilusão de que os objetos virtuais existem no ambiente real. Assim, a RA complementa a realidade ao invés de substituí-la completamente, como na RV. Um exemplo do emprego dessa tecnologia foi, na área de entretenimento, o jogo Pokémon Go em RA, muito comentado no ano de 2016 e ilustrado pela figura 1.

---

<sup>2</sup> Mídias imersivas são aquelas que permitem graus de imersão aos usuários com o virtual. Por exemplo: Realidade Virtual (RV); Realidade Aumentada (RA) e Ambientes Virtuais Multiusuários. (cf. DEDE; JACOBSON; RICHARDS, 2017, p. 4)

**Figura 1** - Cena do jogo Pokémon Go com RA



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/iphonedigital/28286906571>

Para a realização da pesquisa que originou este trabalho foi elaborado um material multimidiático, pois não foi encontrado um material envolvendo a leitura de um poema e a RA. Além disso, trabalhos como de Gebara (2002) e Sorrenti (2013), e dados empíricos sobre a leitura de poemas – de outra etapa da investigação que originou esse trabalho – mostraram uma menor familiaridade dos estudantes com textos de poemas quando comparados aos textos em prosa. Ademais, a RA se mostrava alinhada aos textos poéticos pelo seu caráter enigmático.

Portanto, dessa pesquisa, descrita em Guimarães (2019), surgiu a possibilidade de descrever como seriam também os percursos de exploração do material constituído de um texto tipográfico do poema e outros conteúdos pós-tipográficos.

Assim, organizamos a apresentação deste artigo nas seguintes seções: *O Material Multimidiático*, seção na qual descrevo os objetos virtuais de RA (e mídias utilizadas) e os principais recursos disponíveis pela tecnologia de RA para que o aluno possa acessá-los e navegar por seus conteúdos informacionais. Na seção *Novos Letramentos* faço uma breve descrição do conceito de modo ontológico descrito por Lankshear e Knobel (2011). Em seguida, apresento a seção de *Metodologia*, na qual descrevo a abordagem metodológica, métodos, a identificação do local, dos participantes e a descrição da etapa da pesquisa. Em *Análise dos dados e resultados*, apresento detalhes da análise e dos principais resultados. Por fim, nas *Considerações finais*, concluo com reflexões finais deste estudo.

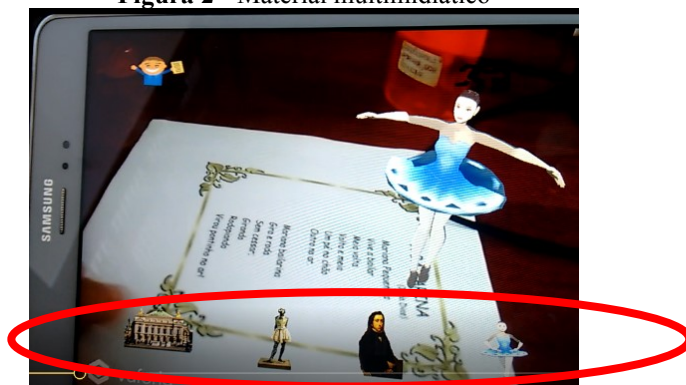
## 2 O material multimidiático

O design do material multimidiático envolveu a escrita em variadas linguagens e mídias<sup>3</sup> realizada por múltiplos autores, compondo uma equipe multidisciplinar<sup>4</sup> (cf. GUIMARÃES, 2019).

Esse material, assim como algumas aplicações de RA, utiliza uma imagem na cena real para a projeção dos objetos virtuais sobrepostos ao ambiente. Dessa forma, o material multimidiático da pesquisa que originou este trabalho é constituído de um marcador – um papel impresso com o poema “A Bailarina”, de Iêda Dias (1993), o qual será a imagem utilizada pela RA para projeção dos objetos virtuais, que são: a Bailarina Azul; A Pequena Bailarina de Quatorze Anos; o vídeo sobre a Origem do Balé; e o vídeo sobre o artista Edgar Degas.

Na figura 2, a imagem de um dos *tablets* utilizado pelos alunos com o papel impresso do poema na mesa, e a Bailarina Azul, a qual é um dos conteúdos informacionais e objeto virtual 3D animado, pertencente ao espaço entre a tela e o papel, permitindo a ideia de imersão do objeto à cena pelo leitor. O contorno em vermelho mostra os ícones – na tela do *tablet* - para acesso aos conteúdos informacionais em RA.

Figura 2 - Material multimidiático



**Nota:** A demonstração dos possíveis percursos de exploração dos alunos com material multimidiático pode ser vista em: <https://tinyurl.com/226f233w>

**Fonte:** Guimarães (2019)

---

<sup>3</sup> O design do material multimidiático envolveu: a modelagem de objetos 3D com animação; a edição de vídeos com *Windows Movie Maker*; a integração de todas as mídias (vídeos e objetos 3D) por meio do Unit3D.

<sup>4</sup> Profissional de Letras e profissionais da área de Computação.

Os objetos virtuais que surgem sobrepostos à cena real, como mencionamos, são dois objetos virtuais 3D (a Bailarina Azul – objeto com animação – e a escultura d’A Pequena Bailarina de Quatorze Anos) e dois vídeos (a história do balé clássico e a história de Edgar Degas).

A incorporação da RA e o design dos objetos virtuais são formas de ampliação, “formas aumentadas” de proporcionar novas leituras em múltiplos modos e mídias. Quando do design do material foram considerados: (i) dados empíricos de uma aula de leitura e interpretação de poemas<sup>5</sup> dos alunos em outra fase da pesquisa; (ii) pressupostos teóricos de leitura literária (cf. LANGLADE, 2013) pelos quais o texto literário pode somente existir quando efetivamente “produzido” pelo leitor – a ideia da obra literária passar existir quando o leitor lhe confere sua leitura particular; (iii) o entendimento do poema como “molde” para várias imitações ou representações das ações humanas em diferentes espaços e tempos, ou seja, o conceito de *mimèsis* da *Poética* de Aristóteles; (iv) a temática do balé clássico como uma das possíveis temáticas para o poema; (v) por fim, o caráter lúdico na leitura de poemas para crianças, justamente pela aspecto mais enigmático da linguagem poética.

Assim, os vídeos foram pensados como ampliadores da possível temática do poema: o balé clássico. As narrativas foram construídas para aproximar os alunos de situações reais distantes e próximas do espaço e do tempo deles. O texto do poema surge como um “gatilho” para todas essas representações – dos vídeos e dos modelos 3D. E *A Pequena Bailarina de Quatorze Anos* permite a ampliação da visualização da obra do artista Degas em formato 3D. Já a Bailarina Azul foi criada a partir da interpretação de um grupo de alunos sobre o poema e seu último verso “Virou pontinho no ar!”<sup>6</sup>, pois se tratava do movimento de rodopio da bailarina. Foi o objeto virtual que surgiu da produção do próprio leitor (cf. LANGLADE, 2013) e que pode ser soprado por ele, permitindo que a Bailarina Azul se afaste de sua “plateia” até poder ser comparada a um pontinho no ar.

Os recursos de interação explorados neste artigo são: a movimentação do marcador, em especial de rotação, quando da visualização de objetos virtuais 3D; e a movimentação do *tablet*, em especial de aproximação, afastamento quando da visualização dos vídeos, e a movimentação ao entorno dos objetos virtuais quando em

---

<sup>5</sup> Detalhamentos sobre a criação do material multimidiático, e a leitura do poema antes e após o uso da RA podem ser encontrados em Guimarães, 2019.

<sup>6</sup> Poema pode ser encontrado em Sorrenti (2013, p. 97).

3D. Além dessa interatividade, típica de aplicações de RA, foi criado no design do material o recurso de soprar a Bailarina Azul, associado ao lado lúdico e enigmático próprios textos poéticos.

Na sequência, são apresentados alguns conceitos dos novos letramentos que justificam a inclusão de estudos como este, ou seja, de percursos de exploração do material multimidiático.

### **3 Novos letramentos**

O crescimento e a popularidade de uma perspectiva sociocultural nos estudos da linguagem e das ciências sociais, nas décadas de 80 e 90, impactaram fortemente o entendimento conceitual e teórico de práticas envolvendo textos (cf. LANKSHEAR, KNOBEL, 2011). Com isso, estudiosos e pesquisadores dos letramentos passam a compreendê-los como fenômeno social e, mais especificamente, descritos por Lankshear e Knobel (2011) como “formas socialmente reconhecidas pelas quais as pessoas geram, comunicam e negociam sentidos, como membros de Discursos, através de textos codificados e disponibilizados por uma mídia” (p. 33).

Assim, a adição do termo “novos” ao se referir a letramentos pode ser compreendida de uma maneira paradigmática, ou seja, o termo “novo” está associado à forma de passar a investigar e pensar os letramentos como fenômeno social. Ou pode ser compreendido de um segundo modo, o ontológico, dividido em duas partes. A primeira diz respeito ao aumento das tecnologias digitais (*technical stuffs*) e à emergência de formas textuais e de produção de textos pós-tipográficos, os quais são diferentes dos letramentos impressos “convencionais” e, portanto, envolvem novas práticas sociais que mudam a forma de produzir, distribuir, trocar e receber textos por meios eletrônicos.

Estão incluídos nas novas produções, os textos multimodais que chegam por código digital e incluem som, texto, imagem, vídeo, animação ou combinação desses modos. Dessa forma, a maneira ontológica de compreender os novos letramentos diz respeito às práticas mediadas por textos em formatos pós-tipográficos, por exemplo: o uso de hyperlinks para acesso a textos que podem ser multimodais, o uso de *emoticons* em um *chat* on-line; a manipulação de um *mouse* para mover-se pelo texto; ou ainda a

navegação por mundos tridimensionais ou on-line<sup>7</sup> (p. 28-29). Outro aspecto ontológico para compreender os novos letramentos está associado a uma segunda questão: a do novo *ethos*, o qual, de modo simplificado, está relacionado às novas formas pelas quais as pessoas ganham e compartilham conhecimento, criam espaços de afinidades, atitudes mais colaborativas, mais compartilhadas, por exemplo, em oposição a formas mais individualizadas, centradas no autor, estáveis e lineares (cf. GEE, 2004).

Postos esses conceitos, passamos à descrição da metodologia e dos percursos de exploração dos alunos participantes deste estudo, considerando o modo ontológico relacionado a *technical stuffs*, no caso, a RA.

#### 4 Metodologia

O percurso de exploração do material multimidiático faz parte de uma pesquisa qualitativa de estudo de caso<sup>8</sup>, na qual identificamos um fenômeno pouco investigado, com caráter particular e contemporâneo (cf. YIN, 2009), o qual deveria ser descrito e explorado, ou seja: a leitura de um poema com a incorporação de RA.

Ademais, a investigação que originou este estudo foi realizada em contexto real de uso do material, mas em condições de algum controle porque havia a indicação do uso da aplicação de RA em um contexto determinado e delimitado, como: o tempo máximo de exploração do material pelo aluno<sup>9</sup> e do uso do sopro como uma interação possível com o objeto virtual Bailarina Azul.

Participaram dessa pesquisa 32 alunos – as duas salas de 7º ano de uma escola privada da cidade de Jundiaí, estado de São Paulo, dedicada ao Ensino Infantil e ao Fundamental.

Este artigo descreve a pesquisa depois da criação do material multimidiático e no momento de exploração do material pelos alunos.

A coleta de registros foi realizada no período das aulas de Língua Portuguesa dos estudantes. Foram disponibilizados *tablets* com a aplicação de RA e o marcador para

---

<sup>7</sup> Novos letramentos existem também sem uso das tecnologias digitais.

<sup>8</sup> Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CAAE: 75993317.9.0000.5404).

<sup>9</sup> O tempo máximo para o uso do material era de 10 minutos.

utilização autônoma dos alunos (sem interferência da pesquisadora, dos professores ou dos colegas). Depois do uso do material, os alunos foram entrevistados.

Os métodos para coleta dos registros deste estudo foram: as videograções para captura do cenário de uso e das interações dos alunos com o material; os *logs* – registros gerados automaticamente pela própria aplicação de RA – contendo as interações com os ícones da aplicação e as entrevistas semiestruturadas.

A formação do *corpus* de análise foi realizada com auxílio do software de análise qualitativa Atlas.ti, e os dados deste artigo advém de um processo de categorizações estabelecidas nas videograções, *logs* e entrevistas. Por meio dessas categorizações (por códigos do Atlas.ti), foi possível identificar como ocorreu o percurso de exploração do material quanto: aos tipos de interações utilizadas e as mais utilizadas; ao número de acessos aos objetos virtuais pelos toques nos ícones (e sequência desses toques), comparando acessos a vídeos e acessos aos objetos 3D; e, por fim, ao tempo de permanência no uso dos objetos virtuais, comparando tempos entre os vídeos e os objetos 3D.

## **5 Análise dos dados e resultados**

O *corpus* de análise apresenta as seguintes interações dos alunos por meio das videograções: (i) movimento ou giro do marcador; (ii) movimentação do *tablet*; (iii) interação com objeto virtual por meio do sopro; (iv) tentativa de pegar o objeto virtual como se ele fosse real; (v) interações praticadas quando em sistemas multimídias tradicionais, como tentar movimentar os objetos pelo toque na tela.

A análise dos dados encaminha para o predomínio das interações próprias de aplicações de RA<sup>10</sup>, ou seja, uso de interações que se assemelham às interações em situações reais (rotações de objetos, sopro, movimentações do *tablet* como se fosse uma lupa). Portanto, os alunos, ao navegarem pelo material, vivenciaram interfaces diferentes das tradicionais, como o uso do *mouse*, ícone de zoom, toque na tela para arrastar o virtual.

Em relação às novas interfaces, o número de interações com a Bailarina Azul, por meio do sopro, sobressaiu às outras interações. Por meio das entrevistas, verificamos o interesse por esse recurso lúdico e o aumento de motivação para pensar no sentido da

---

<sup>10</sup> 30 de 32 participantes utilizaram as interações típicas da RA.

animação e compará-la com a temática do balé clássico, com o poema ou mesmo com o último verso: “Virou pontinho no ar”. Ressaltamos que sem a interação de soprar a bailarina, pelo aluno, não é inicializada a animação desse objeto, o qual foi construído para simular uma interpretação de um grupo de alunos (o movimento de rodopiar da bailarina). Portanto, existindo a animação há a ampliação das interpretações da polissemia própria animação e das interpretações construídas pelos leitores. Com isso, constatamos a importância da interação nas variações de construções de sentidos que ocorrem tanto no processo de inicialização da animação quanto pela polissemia da imagem e do movimento.

Quanto às interações<sup>11</sup> de rotação do marcador, de tentativa de pegar os objetos virtuais ou de movimentação do *tablet*, elas ocorreram, predominantemente, com os objetos virtuais 3D (Bailarina Azul e A Pequena Bailarina de Quatorze Anos), o que faz mais sentido porque para os vídeos os movimentos de afastar e aproximar, como uma lupa, são mais naturais. Além disso, percebemos que os alunos compreenderam a coexistência dos objetos virtuais à cena real que é o local de leitura do poema.

A boa adaptação às novas interfaces, por meio das interações analisadas, é um resultado importante porque quase 60% dos participantes declararam não conhecer a RA, nem à RV. Ademais, 88% dos participantes reconhecem no material a sensação de imersão dos objetos virtuais no seu espaço real e os manipularam com naturalidade (cf. GUIMARÃES, 2019, p. 102).

Quanto aos acessos aos ícones<sup>12</sup> da aplicação, os alunos se dividiram quanto às sequências das apresentações, no entanto, a maior parte deles acessou a todos os conteúdos disponibilizados. Os objetos 3D, pelo aspecto lúdico e polissêmico, foram revisitados mais vezes que os vídeos, pois como os alunos relataram nas entrevistas: as linguagens presentes nos vídeos eram mais fáceis para compreensão e, fora do ambiente escolar, os vídeos eram muito acessados, depois dos games; os vídeos proporcionaram ganhos de conhecimento e ampliaram as discussões, como sobre o próprio poema. No quadro 1, trechos das entrevistas com os participantes.

---

<sup>11</sup> Interações como de toque na tela para manipular os objetos virtuais foram raras.

<sup>12</sup> Imagens dos ícones não continham legendas.



**Quadro 1** - Trechos de algumas transcrições das entrevistas com os alunos.

*Andy: Eu não sabia que o balé era algo muito antigo, e das mulheres quando elas não eram valorizadas realmente. A valorização da mulher, que o pintor fez, na época, foi bem inovadora, como disse.*

*Mary: Eu aprendi sobre a história, fiquei muito impressionada e a escultura...*

*Fred: eu aprendi do pintor é... porque fica mais fácil de entender com as imagens.(do vídeo)*

*Lara: ...vi também a história do balé, como surgiu, dos artistas ...Você vê que quando sabe a história daquilo, eu acho que você vai ter interesse por aquilo e vai querer saber mais.*

*Entrevistador: Você aprendeu alguma coisa de novo?*

*Jiren: Ah. aprendi a história...a história e que poema é legal.*

*E: Ah! Então deixou o poema legal?*

*Jiren: Pela primeira vez!*

**Fonte:** Guimarães (2019, p. 138, 139)

Quanto ao tempo de permanência dos alunos em cada objeto virtual, destacamos a dispersão dos alunos em cada tipo de mídia. Alguns se concentraram mais nos vídeos, outros, nos objetos 3D, o que demonstrou um potencial do material para diferentes perfis de alunos. Além do mais, de modo geral, entendemos pelas entrevistas que os vídeos foram importantes para revelar conhecimento sobre as histórias - do balé e de Degas, ampliando o repertório dos alunos sobre a temática. Já os objetos 3D prenderam a atenção dos alunos pelos efeitos da tecnologia de poder observar e manipular esses objetos sobre o papel, e pelo aspecto enigmático da sua “leitura”, caso da Bailarina Azul, a qual também relacionaram com o poema ou com os conteúdos informacionais (cf. GUIMARÃES, 2019, p. 137).

Quanto aos tempos de permanência nos dois vídeos, foram praticamente iguais. Já nos objetos 3D, houve maior tempo destinado à Bailarina Azul em comparação com a escultura de Degas, provavelmente pela informação enciclopédica dessa última, relacionada ao vídeo sobre Degas. Assim, observamos a importância da interação com esse objeto para detalhamento da informação recebida pelo vídeo e complementar a ele. No quadro 2, a fala da aluna sobre d’*A Pequena Bailarina de Quatorze Anos*.

**Quadro 2:** Transcrições das entrevistas.

*Alicia: A estátua me chamou a atenção...*

*Alicia: Porque mostrava os detalhes que nem eu vi do pintor que foi ele que fez. eu cliquei pra ver ... Eu vi tinha todos os detalhes que eu tinha escutado, os efeitos do tecido, eu gostei bastante.*

**Fonte:** Guimarães (2019, p. 134)

Com relação à Bailarina Azul, ela exigiu mais tempo para sua interpretação e possíveis relações com os conteúdos apresentados.

E, por fim, quanto à leitura do poema, apenas 13% dos participantes não se lembravam do texto. Metade da turma declarou ter lido o poema, e 46% se lembravam dele da aula anterior à criação do material.

Assim, estabelecidos os percursos de exploração dos alunos, traçamos algumas comparações, como o hipertexto e a hiperímia. (cf. GUIMARÃES, 2019, p. 92-94)

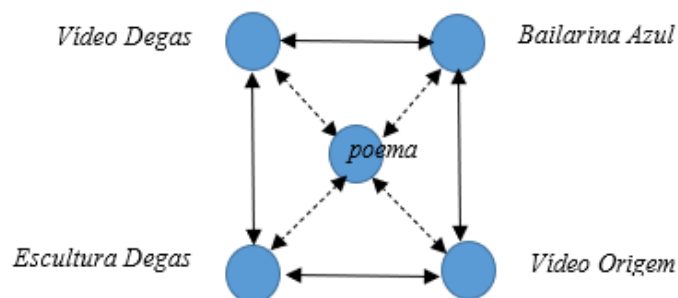
Durante o momento de uso do material, os alunos ficaram restritos à lógica programada pela aplicação de RA, e não há o que Lemke (2002) define para o hipertexto como *transversals*, ou seja, as múltiplas possibilidades de trajetórias na rede do hipertexto (LEMKE, 2001, p.300). Além disso, como define Signorini (2013):

[...] a principal característica do hipertexto e da hiperímia de modo geral é o fato de serem constituídos pelo verbal escrito, dentre outras linguagens, e põe estruturas de navegação que só se realizam, ou se concretizam, na seleção na ciclagem de links do leitor internauta. (p. 200)

Assim, a semelhança do material multimidiático com o hipertexto ocorre pela presença de *links* nos ícones da aplicação, acessados pelo toque do aluno, para concretizar a visualização dos objetos virtuais. Entretanto, a programação desse material não permite<sup>13</sup> o encadeamento de *links* como nos *websites*, por exemplo.

Portanto, o material é um modelo mais restrito de percurso de exploração quanto ao número de nós e encadeamento de *links*, mas são percursos ilimitados dentro do circuito apresentado na figura 3, e não são determinadas as sequências realizadas entre os nós. O leitor/usuário é livre para escolher os caminhos dentro do circuito no qual os nós periféricos representam os objetos virtuais e o nó central, o marcador com o poema.

**Figura 3:** Modelo de possíveis percursos do material multimidiático.



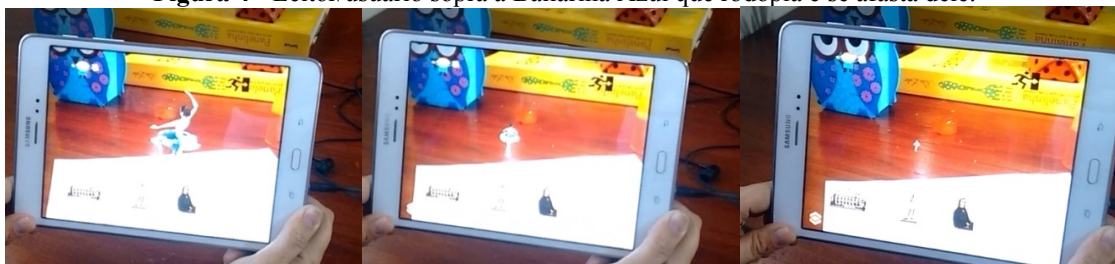
Fonte: Guimarães (2019, p. 93)

<sup>13</sup> Não é uma restrição da RA, mas do *design* do material.

Outra característica peculiar do percurso de exploração do material é que o virtual não está restrito à tela do dispositivo móvel ou do computador, como os hipertextos ou a hipermídia. Os percursos de exploração e visualização dos conteúdos informacionais atingem o espaço entre a página impressa e a tela. Os percursos de exploração passam pela tela e se deve considerar a continuidade desse percurso na interação com os objetos virtuais (rotação do marcador ou movimentação do *tablet*) no espaço entre papel e tela. É nesse percurso de exploração que há infinitas e não determinadas formas de recepção das informações pelo leitor/usuário. Por fim, apesar de não detectável nas videogravações, o percurso se estende à leitura do poema no marcador.

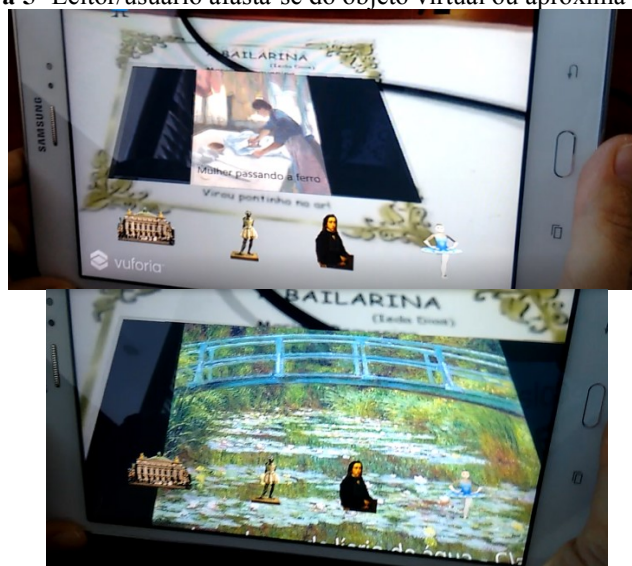
Destacamos, por fim, uma nova forma de leitura diante do texto com suporte eletrônico-digital, na qual o leitor volta a ter uma relação mais corporal no processo de leitura, como pelo sopro, na figura 4 ou da movimentação do *tablet* na figura 5.

**Figura 4** - Leitor/usuário sopra a Bailarina Azul que rodopia e se afasta dele.



Fonte: Guimarães (2019)

**Figura 5** - Leitor/usuário afasta-se do objeto virtual ou aproxima-se dele.



Fonte: Guimarães (2019)

## 6 Considerações finais

O estudo dos percursos de exploração do material multimidiático – entendido como uma construção pós-tipográfica - permitiu identificar como os alunos participantes da pesquisa se apropriaram de uma nova forma de manusear e interagir com o virtual, mesmo sem contatos prévios com a RA. Os desdobramentos dessa interatividade, acesso ou tempo de permanência com o virtual revelaram diversos aspectos sobre o uso da RA com a leitura do poema. Primeiramente, a identificação da motivação dos alunos frente ao conteúdo apresentado, como demonstrado por outras pesquisas em educação em outros contextos disciplinares. Depois, o reconhecimento dos efeitos da tecnologia, de pertencimento do virtual à cena real, ampliando a leitura das imagens, reforçando o aspecto motivacional e expandindo as construções de sentidos sobre o que era apresentado, exemplificados na fala de Alícia. A escultura de Degas ou mesmo os quadros do artista, nos vídeos, permitiram observações sobre obras de artes que poderiam ser apreciadas, de maneira semelhante, somente quando em uma visita real a um museu. Ou seja, a simulação de espaços e tempos para o leitor/usuário oferece vivências com a arte (literatura, pintura, música e outras) dentro do ambiente escolar.

Além das potencializações das informações pelo tipo de interação e de permanência no imagético, as falas das narrativas, pelas histórias, ampliaram o repertório dos alunos, constituindo ganhos de conhecimento sobre a temática escolhida do poema. A música da Bailarina Azul e a interação pelo sopro mostraram não somente a potencialidade dessa tecnologia para incorporar o lúdico, muitas vezes presente nos textos poéticos, mas também amplificaram construções de sentidos sobre as possíveis interpretações da Bailarina Azul e da sua relação com as outras leituras.

Outrossim, este trabalho apresenta uma relação do leitor/usuário com o material (pós-tipográfico) mais próxima daquela estabelecida com o livro impresso, ou seja, a possibilidade de o leitor aproximar-se para ver as imagens, folhear as páginas. Assim, parece haver uma postura do leitor diferente daquela que Chartier (1999) comenta em relação aos textos pós-tipográficos: “mais distanciada, e não corporal” (p.16). Desse modo, o estudo dos percursos de exploração mostra um processo misto de leitura tradicional com suporte eletrônico, indicando possíveis ampliações das reações, atuações do leitor e suas construções de sentidos.

## **Agradecimentos**

Agradeço à orientação da Profa Dra Inês Signorini e ao grupo de pesquisa “Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em diferentes mídias”.

## **Referências**

AZUMA, R. T. A Survey of Augmented Reality. **Presence: Teleoperators and Virtual Environments**, 1997. p. 355-385.

AZUMA, R. T. Making Augmented Reality a Reality. **Presence**, v. 25, n. 3, 2017. p. 234-238.

Chartier, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

BOWER, M.; HOWE, C.; McCREIDIE, N.; ROBISON, A. GROVER, D. **Augmented Reality in education** – cases places and potential. *Educational Media International*, v. 51, n. 1, 2014. p. 1-15.

DEDE, C; JACOBSON, J.; RICHARDS, J. Introduction: Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education. *In: LIU, D.; DEDE, C.; HUANG, J.; RICHARDS, J. (orgs). Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education*, 2017. (Smart Computing and intelligence).

GEBARA, A. E, L. **A poesia na escola**. São Paulo: Cortez. 2002. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 10).

GEE, J. P. **Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling**. London: Routledge, 2004.

GUIMARÃES, R. F. R. **Estudo da incorporação da Realidade aumentada na leitura de poema em duas turmas no ciclo inicial do Ensino Fundamental II**. 2019.161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Educação) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. (orgs.). Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. **New Literacies: everyday practices and social learning**. McGraw-Hill Education, Open University Press, Third Edition, 2011.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significado e mídias. Tradução de Clara Dornelles. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas/SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LIU, D.; DEDE, C.; HUANG, J.; RICHARDS, J. **Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education**, 2017. (Smart Computing and intelligence).

**The NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K-12**. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588803.pdf>. Acesso em março de 2021.

SIGNORINI, I. Bordas e Fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, L. P (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 197-209.

SIRAKAYA, M.; ALSANCAK SIRAKAYA, D. Trends in Educational Augmented Reality Studies: A Systematic Review. **Malaysian Online Journal of Educational Technology**, v. 6, n. 2, p. 60-74, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17220/mojet.2018.02.005>

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola** - Reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2013. (Coleção Formação Humana na Escola, 6).

YIN, Robert K. **Case Study Research: design and methods**. 4. ed. USA: SAGE, 2009. (Applied Social Research methods series, 5).

Recebido em: 21 de outubro de 2020

Aceito em: 15 de março de 2021

Publicado em maio de 2021

**Exploring literature in English teaching:  
how the experience of a book club promotes personal involvement**

***Explorando a literatura no ensino de inglês:  
como a experiência do clube do livro promove envolvimento pessoal***

Henrique de Paiva Soares  
Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Denise I. B. Grassano Ortenzi  
Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

**Abstract:** With a purpose of investigating if a book club creates spaces for students to experience personal involvement through the fruition of art, this paper discusses the book club experience of the novel “Wonder” in a group of 18 upper-intermediate English students. The data were collected through 6 personal responses from each student; then, a quantitative analysis of the Halliday’s types of processes (2004) and a qualitative categorization concluded that they have shown personal involvement with the novel through their lexicon-grammatical choices. As an outcome, in 71% of the answers, students expressed themselves by verbal and mental cognitive functions, sharing personal beliefs and point of views that they had while interacting with the novel. Such answers exposed how relationships with the social-cultural background of the student leads to personal involvement with a literary text. It makes possible to conclude that once learning a language through reading, literature becomes a key point to activate the process of fruition of art and lead to a meaningful and unique process.

**Keywords:** Personal Involvement; Fruition of Art; Literature Teaching; English Teaching; Book Club

**Resumo:** Com o propósito de investigar se um clube de leitura cria espaços para que estudantes experienciem envolvimento pessoal através da fruição da arte, essa pesquisa discute a experiência do clube de leitura do livro “Wonder” em um grupo de 19 estudantes de Inglês no nível intermediário pré-avançado. Os dados foram coletados através de 6 respostas pessoais de cada estudante; então, uma análise quantitativa tipos de processos de Halliday (2004) e uma categorização qualitativa concluíram que eles tinham demonstrado envolvimento pessoal com o romance através das suas escolhas léxico-gramaticais. Como resultado, em 71% das respostas, estudantes se expressaram por funções cognitivas verbais e mentais, compartilhando crenças pessoais e pontos de vistas que detinham enquanto interagem com o romance. Tais respostas demonstraram como as relações com os contextos



históricos socioculturais do estudante conduz ao envolvimento pessoal com um texto literário. Com isso, foi possível concluir que ao aprender uma língua através da leitura, a literatura se torna um ponto chave para ativar o processo de fruição da arte e encaminhar para um processo único e significativo.

**Palavras-chave:** Envolvimento Pessoal; Fruição da Arte; Ensino de Literatura; Ensino de Inglês; Clube de Leitura

## 1 Introduction

Instigating second language learners to read, especially literary texts, can be a tiring process. Several concerns and pre-judgments arise when students are asked to read a literary text (AKYAY, 2009 TAKASE, 2007): the fear of not being able to understand the meaning by not knowing all the vocabulary, the fact that reading a novel (for instance) can be time consuming, that due to heavy workload of other subjects they do not have spare time for reading, that students read in English only because they have to, and so on.

Moreover, some common factors such as individuals' interests, culture background, gender, and occupation might determine their preferences of readings. Even when focusing on a specific individual, reading may vary depending on the context someone is inserted. The experience of reading a play at the beach during a holiday might be drastically apart from the experience of reading a play to perform or within a second language learning context.

Since the end of the XX century, researchers have reflected upon literacy and the usage of literature in English language teaching. Such studies moved from an idea of literacy as an ability and technique to be acquired, to a notion of literacy having meaning once studied within a sociocultural practice context (GEE, 1999). Street (2014) reaffirms how power relations are involved in praising specific types of literacy in each context and why some of them are focused instead of others.

From this notion, studies with a social perspective of literacy emerged to guide teachers on creating products that could encounter such ideas. Researchers like Collie and Slater (1990), Perin (2011), Marland (2011), and Wright et al. (2005) performed their works on depicting the role of reading as a social practice in the classroom and how this process occurred from book club experiences.



Wright et al. (2005) revisits the division between book clubs and reading strategies to non-literary texts to conclude how the first one emphasizes the sociological role of literature as a product of social organization. With that, the reading process becomes, once again, not only a practice of depicting the text, but rather the acquisition of a social status and a contextualized experience. Complementally, Marland (2011) conducted a book club with 5 undergraduate Korean students investigating how literature becomes an important tool to find student's reading level. Unintentionally, she agrees with Pougy's (2012) notion of fruition of art (which will be later defined) by stating how the pleasure of reading is made comprehensible by the reader's own selection of passages and texts, and by the rejection of reading material that is too difficult.

Relying on previous experiences, this paper reflects on the usage of 6 guided readings designed by us and applied at the Language Laboratory at UEL during the first semester of 2019 in a B1 level group. The objective is to investigate if the book club created a space in which students could interact and experience personal involvement with the text through the fruition of art while reading the book "Wonder". In order to achieve such a goal, we recurred to 6 written texts that each student produced when answering open questions about the novel. To do so, we rely on Halliday's (2004) 6 types of processes in his studies about Ideational Meaning (see more in the methodology section). This is justified by the need of implementing and sharing products focused on literature literacy to English teachers that work along with *New Literacy Studies* (NLS) principles.

This paper is organized in 5 sections: the introduction; the literature review that brings previous researches and findings that supported our analysis; in the methodology section we discuss the corpus of this study, the data selected and how we approach it; the fourth section displays the results identified and the analysis of them; the last section concludes on the major findings.

## **2 Literature review**

This section of the paper is divided in two complementary sub-sections. At first, we depict previous researches that had proven how reading is a complex phenomenon that represents a situation in which the reader, text, and author interact with each other rather

than a mechanical skill. From that, we discuss how the fruition of art enables literature to be a place that creates personal involvement.

### *2.1 Reading as Interaction and not a Technique*

The *New Literacy Studies* (NLS) proposed by both Gee (1999) and reaffirmed by Street (2014) worked to defy why decoding a text is more important than critically interacting with it in some contexts and not others. Such perspective led to an understanding of literacy as a collective of social practices that use writing as a symbolic system. In this sense, literacy practices cannot be seen as a technical competence, but the complexity of the phenomenon should be considered.

To begin with, it is important to restate reading as a process of interaction. As mentioned by Widdowson (1979), reading is considered not as a response to the text but as an interaction between writer and reader mediated through the text. Using Goodman's ideas (1994), Leffa (1999) acknowledges that such interaction takes place once reading cannot become an isolated process, but rather a larger context in which the reader flows through the text along with the author. This process shapes and modifies the three elements involved: the author, the reader, and the text. As Brener (2018) points out, the New Literacy Studies focused on understanding the sociocultural root of such interactions; this movement changed the comprehension and studies about literacy, breaking the theoretical paradigm that understood literacy as a technical ability.

In order to teach written comprehension based on such perspective, instructors have been using a wide range of contextualized materials to enhance student's experience while interacting with a text. From adds to novels, teaching reading with direct references to real world events and practices by using authentic material tends to result in positive outcomes. Perin (2011), from Columbia University, performed an extensive research into the nature and effectiveness of contextualization as a way to improve outcomes for academically unprepared college students. As a result, she identified that contextualized texts seem to be a promising direction for accelerating the progress of such students. Once understood the benefits of using authentic materials, it is important to discuss why literature might be a core resource.

## *2.2 Literature and Personal Involvement*

The use of literature in the classroom is becoming extremely popular within the field of foreign language learning and teaching. It started with the proliferation of Grammar-Translation Method in which literature used to be a tool to make students translate foreign language works to their native languages. Richards and Rodgers (1999, p. 3) studied some historical approaches of language teaching and found that:

Grammar Translation is a way of studying a language that approaches the language first through detailed analysis of its grammar rules, followed by application of this knowledge to the task of translation sentences and texts in and out of the target language. It hence views language learning as consisting of little more than memorizing rules and facts in order to manipulate the morphology and syntax of the foreign language.

Today, the perspective of decoding a literary work is considered old fashioned and the socio-cultural heritage of NLS is more accepted. Hence, it is important to understand why language teachers use literary texts in the foreign language classroom. Martino and Sabato (2014) recur to Parkinson and Reid Thomas (2010, p. 32) to suggest that literature-based language teaching might even be a way to introduce literature “by the back door”, thereby alleviating the pressure on learners who may feel less at ease if aware that they are in the presence of a literary text. They also stress that the benefits to the language learner are not purely in terms of language competence, once not only linguistic and cognitive skills may be enhanced through literature, but cultural awareness and sensitivity may be explored as well.

Another research defines four pillars that might convince a language teacher to use literature in the classroom. It was conducted by Collie and Slater (1990) whose findings will guide the achievement of the objective of this paper.

The first reason they mention praises the use of authentic material. Many samples of works are not created for the purpose of teaching, but rather to discuss events in a certain place and time. Such materials expose students to actual language samples of real life within real life like settings. Secondly, by being exposed to real life material, students can have cultural enrichment levels that would not be acquired through didact texts. Though the world of a novel, play, or short story is an imaginary one, it presents a full setting in which characters from many social/regional backgrounds are described. The

reader can discover the way the characters in such literary works see the world from their perspectives and reflect on the way they see their own world while reading.

A third reason lies in language enrichment itself. By being shown to authentic texts, students learn about the syntax and discourse functions of sentences, the variety of possible structures, the different ways of connecting ideas, which develop and enrich their own writing skills (COLLIE; SLATER, 1990). In other words, students can identify various types of writing and from that experience appropriate styles that resonate to them. Lastly, Collie and Slater also argue that mainly literature leads to personal involvement. Once students start reading a literary text, they become more interested in pursuing the development of the story and the unfolding of events. This beneficially affects the whole language learning process, once solving such expectations requires more attention from the students to understand the logic connections made throughout the text, while involving less identification of the meanings of lexical items or phrases.

Besides these pillars, Pougy (2012, p. 13) adds a fifth element defending how the fruition of art can lead to a fulfilling learning process:

The fruition of art is an emotional activity but also a cognitive action. In other words, by enjoying art, we get emotional and learn at the same time. During this fruition, we mobilize emotional aptitudes like knowing how to deal with feelings and express them. But also, we mobilize several cognitive functions like close attention, perception, imagination and memory, in which cultural and personal experiences were lived. This fruition is then the front door to text interpretation.

Therefore, relationships with the social-cultural background of the student becomes part of the mediation between them and the text. The subject (the reader) recurs to it to interact with the text. With that, it is possible to infer that when learning language through reading, literature becomes a key point to activate the process of fruition of art and lead to a meaningful and unique process to each person involved.

All things considered; our research focuses on answering: Was there any Personal Involvement of the student with the novel? Furthermore, we seek to investigate how the fourth pillar, personal involvement, described by Collie and Slater, was achieved by students through the process of fruition of art that only literature gives rooms to occur. This is possible thanks to NLS concepts of the sociocultural root of interactions between, specially, the reader and the text. In the classroom context this interaction was mediated

by us through 6 guided readings that each student had to answer (see more details in the methodology section).

### **3 Methodology**

This section of the paper is divided in three parts. Firstly, we will describe the corpus of analysis, the context that we have taught. Then, we outline the products that will be used as objects of investigation. Finally, we explore the methods used to interpret data.

#### *3.1 The participants*

The context in which the book club took place was the State University of Londrina's Language Laboratory. This department has been working as an internal institute of language that hosts not only UEL's internal community (students, staff, and professors), but also has an important influence in teaching English, with an affordable price, to the external community of the city of Londrina. The group was in the Level 6 (upper-intermediate) of the course that is composed of 8 levels of study.

With a total of 18 students the group could not have been more diverse. We decided to create the following table to exemplify some of the main characteristics evidenced in the group:

**Table 1 - Students' Profile**

Age		
Range	Number of Students	Percentage
18 - 30	8	44%
30 - 39	5	28%
40 - 49	3	17%
50 - above	2	11%
<b>Total:</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>
Gender		
Range	Number of Students	Percentage
Male	3	17%
Female	15	83%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>
University's Affiliation		
Type	Number of Students	Percentage
Undergraduate Student	8	44%
Graduate Student	4	22%
Staff	2	11%
No Affiliation	4	22%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

**Source:** own authorship.

As shown in table 1, even though the group was linguistically homogeneous, this group was extremely heterogeneous with the exception of gender diversity. More than a quarter of the group was over 40s and have never experienced the process of reading a literary text in another language; in fact, only the minority of the classroom (47%) was under 30 years of age, which is unique within an undergraduate context. Furthermore, a third of the group was not currently studying (they were either staff in or out of the university, or even retired workers), showing no recent practice in accessing a text. With this, different backgrounds and realities emerged once asked to bring personal responses when they had to connect themselves with the readings.

In order to ensure ethical concerns of this research, we sent via e-mail a *Google form* link containing the consent form. The questionnaire ensured the student's anonymity, giving them an opportunity to choose a pseudonym of their choice; those who did not opt for a pseudonym will have one assigned by us.

### 3.2 *The data*

In order to choose the book to be studied, the project of the book club was presented to them with three books' options: 1) *Milk and Honey* by Rupi Kaur (poem); 2) *Wonder* by R. J. Palacio (infantile literature); *Murder on the Orient Express* by Agatha Christie (mystery fiction). They chose the book 'Wonder' as the one we would discuss throughout the semester. From that, we divided the book in 6 handouts and shared via *Google Drive*, they had to finish each one every two weeks during the semester.

The guided readings that we developed had 3 parts<sup>1</sup>: 'Before You Read', 'Active Reading', and 'Responding'. The first part was a preparation to students before their readings; the second focused on extracting specific information from the text; the last one was made of 3 open questions, 2 to analyze the literature and 1 as a personal response about some theme explored in the chapter. The table below summarizes the guided readings and the type of question in each step:

---

<sup>1</sup> Professor Samantha Gonçalves Mancini Ramos were the supervisor while the creation of the guided readings and advised during this step of the process.

---

**Table 2 - Guided Readings' Structure**

Handout	Guided Readings			
	Before You Read	Active Reading	Responding	
			Analyzing Literature	Personal Response
1	Brief Summary and Key vocabulary	Characters	Extract key ideas	At the end of Part 1 – A, Auggie's Mother and Father disagree about sending him to school. Who do you agree with? Why?
2	School Vocabulary through images	Chronology of events	Extract key ideas	Mr. Browne discussed with students two precepts in this part of the book, which one you liked most? Why?
3	Halloween Vocabulary through images	Character Profile by other perspectives	Extract key ideas	In this chapter we can contrast two different traumas in one family: the trauma of having everyone else's eyes on you (Auggie) and the trauma of being forgotten (Via). Via used to have her grandmother to support her, now that she doesn't have it anymore, what advice would you give to help her dealing with it?
4	Informal Texting vocabulary	Character characteristics	Extract key ideas	On chapter "Letters, Emails, Facebook, Texts" Jack sends an email to Mr. Tushman about his fight with Julian. The dean responds and mentions "I also know good friends are sometimes worth defending.", suggesting he knows what truly happened? If you were the dean, how would you respond to Jack's email?
5	Brief Explanation of 'Plot Twist' and Key vocabulary	True or False about new character profile	Extract key ideas	Which plot twist touched you the most? Which character you see with different eyes now that you now a little more about them?
6	Timeline of events and Key vocabulary	Awards of each character	Extract key ideas	"How do we measure greatness?", this was a question raised by Mr. Tushman to give Auggie the medal for having the strength on carrying up most hearts. Besides Auggie, who else deserves this medal? Why?

Source: own authorship.

Once the objective of this research is to investigate personal involvement, we will examine the 6 written texts that each student produced when answering open questions about the novel within the 'Personal Response' sub-section. The rationale to our choice relies on the fact that the last subsection challenged them on inputting their personal perspectives towards the text while interacting with it; making this process much closer to our objective.

After their written productions were done, we compiled all the responses to identify students' engagement with the project and collect the data we had to analyze, as table 3 below shows, the outcome could not be more positive:

**Table 3** - Handout's delivery rate

Student	HANDOUTS						Total
	1	2	3	4	5	6	
1	✓	✓	✓	✓			4
2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
6	✓	✓	✓	✓		✓	5
7	✓	✓		✓	✓	✓	5
8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
9	✓	✓	✓	✓	✓		5
10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
14	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
16	✓	✓	✓			✓	4
17	✓	✓	✓	✓	✓		5
18	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Source: own authorship.

Out of 108 responses to be completed, the students were capable of finishing a 100 of them, a lack of 7% responses absence only. Besides that, students missed mainly the last 2 handouts, it is possible to infer as a cause to that the final exams. At the end of the semester students have grammar, oral production, and oral comprehension tests, this probably overwhelmed them, making them opt to not hand in one of the handouts to focus on studying for their tests.

### 3.3 Procedures of data analysis

In alliance with NLS studies, we will use Halliday (2004) Ideational metafunction concept to access data. Dornelles (2017) brings in her research the three frameworks that constitute discourse based on Halliday (2004) and Fairclough (2003): Ideational (field), Interpersonal (tenor), Textual (mode). She recurs to early works of Halliday (1989) to define each one:

Ideational metafunction of language focuses on our experiences in the world and beliefs, the Interpersonal metafunction deals with the social and power relations (identities) among language users and the Textual metafunction



structures and organizes the linguistic information of discourse (apud DORNELLES, 2017, p. 149).

Alaei and Ahangari (2016) added a profound layer of analysis while studying the ideational metafunction in Joseph Conrad's book: *Heart of Darkness*. They noticed six processes types in this novel by using Halliday's contributions to linguistic analysis of detailed functional grammar of modern English (Halliday, 2004). Ezzina (2015) is another researcher who applied Halliday concepts while analyzing *The Crying lot of 49* by Thomas Pynchon in the University of Sfax, Tunisia. There, she also noticed all Halliday's six process types within the novel. Accordingly, we will focus this analysis on the Ideational metafunction. The following table code and define each process type:

Table 4 - Halliday's Process Types

Process Types	Definition
<b>Material</b>	This type of process includes clauses of doing and happening. The two main participants associated with this process are: The Actor (the doer of the process) and the Goal (the entity affected by the process)
<b>Mental</b>	Mental processes are grouped into four subtypes which are perception (see, hear, feel), cognition (know, understand, believe), affection (like, love), and desire (hope, want, wish).  Within this process, there is always a conscious participant known as the sensor: the one who perceives, knows, likes, etc. In addition to the sensor, there is another participant involved in the mental processes which is the phenomenon that is felt, perceived, known, thought, or wanted.
<b>Behavioral</b>	The behavioral process lies between the material and mental. It characterizes the outer expression of an inner working and reflects physiological and psychological behaviors. This type of process usually has one participant who is typically a conscious one, called the Behaver.
<b>Verbal</b>	Between Mental and Relational processes there is the Verbal process, which represent the act of saying. Usually, three participants are involved in Verbal processes: the Sayer is responsible for the verbal input; the Receiver is the person whom the verbal process is directed to; and the Verbiage is the nominalized statement of the verbal process.
<b>Existential</b>	Between Relational and Material processes there is the Existential process, which provides states of being, existing, and happening. Existential processes typically employ the verb 'be' or its synonyms such as 'exist', 'arise', 'occur'. The only participant in this process is the Existent which follows the 'there is/are' sequences.
<b>Relational</b>	Relational processes typically take place through the verb 'be' or some verbs of the same class (known as copular verbs); for example: 'seem', 'become', 'appear', etc.; or sometimes by verbs such as 'have', 'own', and 'possess'. Halliday (2004, p. 119) states that the relational process is divided into two modes: identifying relational process and attributive relational process.  In the identifying mode, something has an identity assigned to it. It means that one entity is being used to identify another: 'X is identified by A', or 'A serves

	<p>to define the identity of X' (HALLIDAY, 2004, p. 122). The X-element is labeled as identified and the A element is labeled as identifier, which serves an identity. This mode appears mostly in the verbs: 'be' (is, am, are, was, were...), become, etc.</p> <p>Attributive relational processes are the processes which assign a quality. 'A is an attribute of X'. In other words, in this mode an entity has some quality ascribed or attributed to it (HALLIDAY, 2004, p. 120). This type is realized by the verbs: sound, look, play, cost, have, get, seem, etc.</p>
--	--

**Source:** elaborated by the authors, based on Halliday (2004).

From that, our analysis was divided in two steps. First, we performed a quantitative identification of Halliday's types of processes (2004). Then, we carried a qualitative analysis of their answers to conclude if they have brought their own experiences, beliefs and/or points of views to guarantee their personal involvement. The reason for that lies on the fact that through this function "language provides a theory of human experience" (HALLIDAY, 2004, p. 29), once the ideational function allows language users to present their world experience through the lexicon-grammatical choices they make when answering.

## 4 Results and discussion

As expressed at the end of the methodology section, this research was carried in two different moments. At first, a quantitative analysis took place, then a complementary qualitative analysis occurred to assure the findings. This section is divided accordingly.

### 4.1 Quantitative Findings

The table below summarizes the processes that were identified from all the texts received from students:

**Table 5** - Distribution of the process types and their percentages

Process Types		Number	Percentage
<b>Material</b>		20	11%
<b>Mental</b>	Perception	4	2%
	Cognition	77	43%
	Affection	14	8%
	Desire	5	3%
<b>Verbal</b>		28	15%
<b>Existential</b>		1	1%
<b>Relational</b>	Identifying	22	12%
	Attributive	10	6%
<b>Total</b>		<b>181</b>	<b>100%</b>

**Source:** own authorship.

Firstly, it is important to note that out of the 100 responses collected, 91 contained evidence of personal involvement and had their processes' types analyzed. Thus, 9 answers did not show any trace of personal involvement, in fact they were much closer to a literary analysis than personal responses. An example of that is answer 6 from the student Cleopatra "*Maybe the family deserves the medal, because they helped and loved Auggie in every moment of all his life. Including helping Auggie, every time that he needed*". This excerpt shows that Cleopatra was able to read and identify in the text elements to support her response, but it does not evidence any connection of the student with the text. Once they did not represent the scope of analysis of this research they were discarded.

From that, table 5 indicates an average of 2 types of process in each student's response. This happens once students at this level (upper intermediate) are already capable of writing longer paragraphs containing more than one clause: "*I believe in good people and in the social inclusion for all people. So, I think that her decision was very decisive to Auggie accept go to school at the end of Part 1 – A.*" (Mayra, answer1). As the example illustrates, within one answer is possible to identify two distinct verbs (to believe and to think) from the same type of process: Mental Process (cognition).

When depicting each type, it is possible to notice that 56% of them are composed of Mental Processes. This type of process is expressed in verbs like to know, to understand, to believe, and to think. In addition to that, this group contains all the expressions "In my opinion" that are not followed by a verb from the sayer, as example: "In my opinion, Summer really could deserve the medal" (Shisei W.K.F., answer n6). The reasoning lies on the fact that Halliday (2004, p. 93) defines this modal adjunct as "I think", an example of Mental Cognition.

The predominance of this process encounters Pougy (2012) predictions of the outcomes of the fruition of art process. Once during this fruition, students might mobilize emotional aptitudes like knowing how to deal with feelings and how to express them by several cognitive functions. In fact, in order to demonstrate point of views, personal preferences for new endings, and alternative actions for characters students tended to express mental non-tangible actions rather than possible actions or doings. Samples of this type of process are:

---

**Example of Mental Process Type**

<b>I</b>	<b>See</b>	<b>Miranda like a girl who need a real friend</b>
Senser	Process: Mental (Perception)	Phenomenon
Source: Pah, answer 5		
<b>I</b>	<b>understand</b>	<b>the concern that Nate feels</b>
Senser	Process: Mental (Cognition)	Phenomenon
Source: Gabrielle, answer 1		
<b>I</b>	<b>liked</b>	<b>the September's precept</b>
Senser	Process: Mental (Affection)	Phenomenon
Source: Leona, answer 2		
<b>I</b>	<b>hope</b>	<b>you have spoken to Julian</b>
Senser	Process: Mental (Desire)	Phenomenon

**Source:** Cris, answer 4.

As discussed above, this process is concerned with revealing the experience of the world of the senser's own consciousness (HALLIDAY, 2004). The fact that this process represents the dominant one is a direct response to the questions provided to students. The questions: 1) "Who do you agree with?", 2) "Which one you liked most?", 5) "Which plot twist touched you the most", and 6) "who else deserves this medal? Why?". This type of questions resulted in answers that started with mental cognition processes containing expressions like "I agree with", "I think". and "I believe"; mental affection processes started with "I like"; and lastly, mental desire processes with "I hope" and "I want".

Likewise, the Verbal process emerged as a complement to the Mental process, resulting in a combined coverage of 71% of the responses. This process compass verbs choice like to say, to talk, to tell, to advise, and to respond; in short, non-tangible verbs that, in accordance with the Mental Process, reflect actions within the spectrum of language only.

---

**Example of Verbal Process Type**

<b>I</b>	<b>would say</b>	<b>that God doesn't give a greater burden than one can bear</b>
Sayer	Process: Verbal	Verbiage
<b>Source:</b> Medley, answer 3		

As previously discussed by Halliday (2004) all the clauses in this process contributed to the creation of narrative by making it possible to set up dialogic passages

---

(p. 252). In this context, out of the 28 times that this process took place, 13 were to answer question number 3 on “what advice would you give to help her dealing with it?”; while 6 were to answer question 4 on “how would you respond to Jack’s email?”. For this reason, the type of questions worked, again, as a tool that shaped the student’s written production, once they felt the urge to create an answer that could interact with the question and the text. Furthermore, they used the verbs to say, to tell, to recommend, and to advice to create hypothetical dialogues with the character they should help, interacting directly with the material instead of directing the text to the reader.

When accessing the Material processes, all of them evidenced actions or doings involving a doer (the student) and an entity affected by the action, normally a problem to be solved. As the example below shows, in order to demonstrate the reasoning to her decision on question two, the student recurred to an action to support her point of view and express a personal belief. Throughout the answers, verbs like to do, to make, to give, and to measure were core examples of verbs that reflected such answer’s characteristics.

**Example of Material Process Types**

---

<b>Everything that we</b>	<b>do</b>	<b>make us the person we are</b>
Doer: Student + Society (personal belief)	Process: Material (action)	Goal

---

**Source:** Cleópatra, answer 2

In the case of the Relational process, Halliday assumes that in identifying relational clauses, there are two parts to the ‘being’: something is said to ‘be’ something else (2004, p. 213), which was possible to notice within the students’ answers. As the Fresh’s answer below shows, it becomes clear how the two ‘be-ers’ interact and the identity “my favorite” is conceded to the token. This represents a process of intensity in which ‘x is a’, in other words, ‘a’ is the identity of ‘x’. It happened mainly when students had to decide their preferences between options given, to do so they recurred to this process to relate the identity of their tokens with expressions like ‘favorite’, ‘best’, ‘the most X’, among others through the variances of the verb *be*.

---

Example of Relational Process Type		
<b>The precept of October, "your deeds are your monuments"</b>	<b>is</b>	<b>my favorite</b>
Token (a)	Process: Relational (Identifying)	Identifier (x)
Source: Fresh, answer 2		
<b>All people</b>	<b>have</b>	<b>traumas in their family</b>
Carrier: possessor (a)	Process: Relational (Attributive)	Attribute: possession (x)
Source: Mayra, answer 3		

Regarding the Attributive Relational, there was no pattern in questions that led students to recur to this process, on the contrary, the answers did. According to Halliday assumptions, such type of process is a central grammatical strategy for assessing by assigning an evaluative attribute to the carrier (2004, p. 219). Hence, as the Mayra's example above illustrates, the answers focused on crediting possessive attributes like "traumas", "deep feelings", "kindness", "good habits", etc, to their carriers, in other words, it shows that 'a' *have/has/had* 'x'.

#### 4.2 Qualitative Findings

From the 91 answers analyzed, after the exclusion of the 9 ones that did not show any trace of personal involvement, it was possible to affirm students' personal involvement. All of them contained at least one point of view that represented their association with the novel. Although students brought own experiences in only 2 answers, they recurred to personal beliefs 26 times to support their points of view.

Students' points of views could be sorted in three different categories. The first pattern took place on questions 1, 2, and 5 (see table 2) that demanded students to take sides on options given; as a response to that, student's created answers that contained like/dislike, agreement/disagreement. Hence, students tended to structure their texts as the examples below:

**"I agree with** Auggie's mother, because even though Auggie could learn at home, he wouldn't learn to get along with people." (Jack Will, answer 1)

**"I liked** Mr. Browne's October Precept, because it is a good idea to make a monument with the things you do in your life to remember yourself and give examples to the others." (Kika, answer 2)

“Miranda’s story was the one **that I liked the most**. The plot twist cleared what happened with her and what's was going on Miranda's personal life. After all, she was a good girl.” (Shisei W.K.F., answer 5)

Questions number 3 and 4 asked what students would do if they were in some character’s position, this modal auxiliary created a second pattern of answers that were part of students’ point of view:

“I **would tell** her that, despite everything, she is much loved by her family, especially her brother.” (Narda, answer 3)

“I **would respond** to Jack's email in the same way, because I know Jack very well and I know he's respectful and friendly.” (Fresh, answer 4)

As the examples evidence, students used this hypothetical place to share their points of views and, mostly, what Verbal process they would do in such a situation. The last group was found on question number 6, in which they had to create an alternative ending to the novel, they recurred to the Mental Cognition process to share their points of view:

“I **think** the family also deserves the medal because they helped Auggie.” (Gabrielle, answer 6)

“**In my opinion**, Auggie’s family deserve this medal, because they *teach* Auggie the love, courage, friendship, kindness, ...” (Pah, answer 6)

Therefore, in order to create a new aftermath to the events of the novel, it was possible to notice how students recurred to structures such as “I think x” and “In my opinion, x” to create again a hypothetical scenario in which their mental processes could create new meanings.

Apart from points of view, students were able to share personal beliefs in 26 of their responses as well as bring personal previous experiences in 2 of them. Students shared personal beliefs throughout several answers, although it did not appear by itself. The beliefs followed the sayer’s point of view mainly to bring shared cultural or religious understandings that the sayer had when answering the question. For instance, on question 1 the student Mayra clearly used a belief to defend her position:

“I agree with his mother. I agree with her because I believe we need to encourage people to face their limits and traumas. **I believe in good people and in the social**

**inclusion for all people.** So, I think that her decision was very decisive to Auggie accept go to school at the end of Part 1 – A.” (Mayra, answer 1)

“I would say to Via that she shouldn't be sad, because she is perfect and can have a normal life, everybody loves her, and **God takes care of her all the time.**” (Cleopatra, answer 3)

At the core of the answer, Mayra recurred to the philosophical statement of people being inherently good to support her decision about sending or not the protagonist of the novel to school. While Cleopatra used her religious background to support her advice. It also occurred as a way to share personal mottos such as:

“I liked the second one (your deeds are your monuments). Because **I believe that all my good actions will change something in someone's life.**” (Gabrielle, answer 2)

“I agree with the Auggie's Mother, because society needs to adapt with its diversity, all the people deserve respect, attention, friends and love, independent your opinions, religion, difficulty or deficiency. We need to communicate, get to know each other, exchange experiences and want the best for another people. **Even with difficulties, we have to show others who we are and face our heads up.**” (Leona, answer 1)

“If I were the dean, I would respond him that even though **violence is not the best way to solve our problems**, I know that he is a good boy.” (Ferdí, answer 4).

Visibly, student's brought beliefs right after topic statements that demanded taking sides or opting between options. It is possible to conclude here, that the type of the questions again impacted their answers while helped them to create the pattern: “supporting sentences -> point of view”. Such sentences appeared to situate the sayer's positions and evidence the perceptions they had. For instance, it occurred Gabrielle said, “my actions change the world -> to defend a point of view”, or when Leone said “be strong in difficult times -> to defend an action”, and lastly “violence is not the answer -> to defend a perception” stated by Ferdí.

Lastly, the two personal experiences also did not appear by themselves; they reflected evidences or examples to support the students' point of view, representing actions or doings that happened in the past and they chose to incorporate in their answer. An example of that would be answer 2 from Shisei W.K.F. “I still believe that small acts can make great changes in someone else's life, **as giving a 'good morning', taking our own trash until find a trashcan or buying some food for someone who is hungry**”.



Summarizing, data showed that is conceivable to assure student's personal involvement through their personal responses. From the quantitative findings, it was possible to identify a predominance of the Mental Processes in more than half of the answers. It occurred in accordance with Pougy's (2012) understandings about the fruition of art. During the qualitative analysis, it became clear how students shared points of views and personal beliefs mainly to share cultural or religious understandings that the sayer had before interacting with the novel. From that, we can fully understand how language do provides a theory of human experience as Halliday (2004, p. 29) points out in his work.

## **5 Conclusion**

As discussed in this paper, reading is broadly understood as a complex phenomenon that represents a situation in which the reader, text, and author interact with each other rather than a mechanical ability. Leading the discussion, the *New Literacy Studies* (NLS) principles re-signified the idea of literacy as this technique to be acquired, to a notion of literacy having meaning once studied within a sociocultural practice context (GEE, 1999).

In the field of art, literature represents the main approach that encounters NLS' perspectives, studied by several researchers (COLLIE; SLATER, 1990; WRIGHT et al., 2005; MARLAND, 2011; PERIN, 2011; ALAEI; AHANGARI, 2016; BRENER, 2018) who depicted the role of reading as a social practice in the classroom and how this process occurred from literature teaching experiences. The reason to choose literature comes from Pougy (2012) discussions on how students mobilize emotional and cognitive aptitudes to expose cultural and personal experiences lived when interacting with the text. Complementary, through their lexicon-grammatical choices, students might share their own experiences, beliefs and/or points of views that could be evidence of such involvement (HALLIDAY, 2004). This fruition becomes then the front door to text interpretation.

In order to investigate such assumptions, the book club conducted with 18 upper-intermediate students sought to identify traces of students' personal involvement with the novel "Wonder" by R. J. Palacio through 6 guided readings and their 6 written texts that each produced when answering open questions about the novel. In order to ensure that the students achieved levels of personal involvement we divided the analysis in two steps.

First, we performed a quantitative identification of Halliday's types of processes (2004); then, we carried a qualitative analysis of their answers to conclude if they gave brought their own experiences, beliefs and/or points of views to guarantee their personal involvement

As an outcome of the fruition of art process experienced by students while reading the novel, the Mental process was the major process identified. It occurred in accordance with Pougy (2012) understandings on how during this fruition, students might mobilize emotional aptitudes like knowing how to deal with feelings and how to express them by several cognitive functions. In fact, on students' answers that reflected their point of views, opinions, sides, personal preferences for new endings, and alternative actions for characters students tended to express mental non-tangible actions rather than possible actions or doings.

Likewise, the Verbal process emerged as a complement to the Mental process. Students used the verbs to say, to tell, to recommend, and to advice as a strategy to create hypothetical dialogues with some character, interacting directly with the material instead of directing the text to the reader. It encounters the sociocultural root of such interactions discussed by Brener (2018). Here, this movement broke the theoretical paradigm that understood literacy as a technical ability and isolated process but showed how reading becomes a mediated interaction. These two processes alone were responsible for two thirds of the types of the process identified within students' answers, proving how personal involvement can be achieved once students interact with the text and express it through their word choices.

Besides Halliday's contribution to the field of Ideational metafunction analysis, it was possible to notice students' perspectives by identifying traces of their own experiences, beliefs and/or points of views. As discussed in the results section, all the answers revealed at least one point of view that connected students with the novel. To do so, students created hypothetical scenarios in which they could choose sides, share preferences, expose opinions, and bring beliefs.

Students shared personal beliefs following the sayer's point of view mainly in an attempt to share cultural or religious understandings that the sayer had when answering the question. Such answers exposed how relationships with the social-cultural background of the student became part of the mediation between them and the text; in all

of the cases, the subject (reader) recurred to interact with the text. With that, it is possible to conclude that when learning language through reading, literature becomes a key point to activate the process of fruition of art and lead to a meaningful and unique process to each person involved.

Finally, to guarantee the effectiveness of this research some implications must be mentioned. Even though none of the students had read an entire novel before, it is needed that students have at least an intermediate level of English to focus more on the experience of involvement rather than language only. From that, the guided readings contained vocabularies and images within their 'Before you Read' section that set the basis before their accessing the novel directly. Then, choosing open questions rather than closed questions (Yes/No) engaged students on leaving their voices within their answers. Although the texts brought personal perspectives, it was still limited to notice that in oral discussions within the class environment. Once the reading process, the production of the answers, and proper feedback to each guided reading were time consuming, minimum classroom time focused on oral debates about the novel. In fact, most of the research papers found within this field focus on evaluating written evidences rather than oral data. For further researches, evaluating oral productions might represent a field yet not explored; Therefore, creating oral book club groups to discuss literary texts rather than reading/writing groups might be a deeper layer of analysis worthy of being craved.

## **Contribution**

**Henrique Paiva Soares:** Data curation, Formal Analysis, Investigation, Methodology, Validation, Visualization, Writing – original draft; **Denise Ortenzi:** Conceptualization, Project administration, Resources, Supervision, Writing – review & editing.

## **References**

- ALAEI, M.; AHANGARI, S. A study of ideational metafunction in Joseph Conrad's "Heart of Darkness": A critical discourse analysis. **English Language Teaching**, v. 9, n. 4, p. 203-213, 2016.
- AKYAY, E. Investigating reading habits and preferences of student teachers at foreign language departments. **The International Journal of Language Society and Culture**, v. 28, n. 1, p. 72-79, 2009.

BRENER, F. **Práticas de letramentos literários multimodais na formação do professor-leitor**. 2018. 165 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

COLLIE, J.; Slater, S. **Literature in the Language Classroom: a Resource Book of Ideas and Activities**. Cambridge: CUP, 1990.

DORNELLES, F. A. Social roles attributed to the school community by a public-school coordinator. **Revista dos Alunos de Graduação em Letras: ao pé da Letra**, v. 19, n. 1, p. 144-167, 2017.

EZZINA, R. Transitivity Analysis of “The Crying lot of 49” by Thomas Pynchon. **International Journal of Humanities and Cultural Studies**, v. 2, n. 3, p. 283-292, dec. 2015.

FAIRCLOUGH, N. L. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

GOODMAN, K. S. Reading: A psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, v. 6, p. 126-135, 1967.

GEE, J. P. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. **Reading and Writing in Context**, v. 1, p. 180-196, 1999.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**, v. 1, p. 13-37, 1999.

MARLAND, H. Lessons learned while managing my first book club. **Studies in Self-Access Learning Journal**, v. 2, n. 1, p. 32-38, 2011.

MARTINO, E.; SABATO, B. Studying language through literature: an old perspective revisited and something more. **Cambridge Scholars Publishing**, v. 1, p. 1-30, 2014.

PERIN, D. Facilitating student learning through contextualization: a review of evidence. **Adult and Student Learning**, v. 39, n. 1, p. 268-295, 2011.

POUGY, E. G. P. **Poetizando imagens códigos e suas tecnologias: a arte no ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2012.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. A brief history of language teaching. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**, v. 1, p. 1-30, 1999.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKASE, A. Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. **Reading in a Foreign Language**, v. 19, n. 1, p. 1-18, 2007.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

WRIGHT, N. et al. Reading and the reading class in the twenty-first century. **Annual Review of Sociology**, v. 31, n. 1, p. 133-141, 2005.

Recebido em: 15 de outubro de 2020

Aceito em: 02 de abril de 2021

Publicado em maio de 2021

---

Henrique de Paiva Soares  
E-mail: [henrique.paiva@uel.br](mailto:henrique.paiva@uel.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8795-3493>

Denise I. B. Grassano Ortenzi  
E-mail: [denise@uel.br](mailto:denise@uel.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2125-3130>

**Entre o acadêmico e o digital:  
estratégias de navegação utilizadas por graduandos em Letras**

***Between academic and digital:  
navigation strategies used by undergraduate in Letters***

Leila Rachel Barbosa Alexandre  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, Brasil

**Resumo:** O presente trabalho objetiva analisar as estratégias utilizadas por graduandos em Letras da Universidade Federal do Piauí em seus percursos de navegação em ambiente de busca online para realizar tarefas acadêmicas. Os resultados aqui apresentados são fruto de pesquisa cuja coleta de dados de 20 informantes (10 cursando o 6º período e 10 cursando o 9º período) foi realizada a partir de três etapas: aplicação de questionário pré-leitura; realização de tarefas de navegação, leitura e produção de texto; e aplicação de questionário pós-tarefa. Os caminhos utilizados pelos informantes observados na execução das tarefas da segunda etapa, analisados em conjunto com os dados da primeira e da terceira etapas evidenciam que não há como garantir que habilidades relacionadas ao letramento digital ou ao letramento acadêmico, tratados separadamente, são mais funcionais para que os alunos consigam atender aos seus objetivos de leitura. Em vez disso, numa perspectiva integrada e situada, ficou evidenciado que os dois tipos de letramento são mobilizados pelos alunos de maneira estratégica, a depender do seu repertório de habilidades e dos caminhos de navegação que escolhem percorrer.

**Palavras-chave:** Letramento Acadêmico; Letramento Digital; Navegação

**Abstract:** This paper aims to analyze the strategies used by undergraduate students of Letters at the Universidade Federal do Piauí in their navigation paths in online search environment to perform academic tasks. The results presented here are derived from research whose data collection of 20 informants (10 attending the 6th period and 10 attending the 9th period) was carried out in three stages: application of a pre-reading questionnaire; performing navigation, reading and text production tasks; and application of a post-task questionnaire. The paths used by the informants observed in the execution of the tasks of the second stage, analyzed together with the data of the first and third stages, show that there is no way to guarantee that skills related to digital literacy or academic literacy, when treated separately, are more functional for that students are able to meet their reading goals. Instead, in an integrated and situated perspective, it became evident that the two types



of literacy are strategically mobilized by students, depending on their repertoire of skills and the navigation and reading paths they choose to follow.

**Keywords:** Academic Literacy; Digital Literacy; Navigation

## 1 Considerações iniciais

Neste artigo, buscamos apresentar parte dos resultados de pesquisa desenvolvida em estudos de doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, entre 2015 e 2019. Nela, nos colocamos em uma posição de analisar os caminhos de leitura explícitos realizados pelos alunos e as habilidades que eles têm que mobilizar para percorrê-los, a partir de uma percepção mais aprofundada sobre as práticas socioculturais recorrentes em que essas habilidades estão envolvidas e para as quais são exigidas a partir da ação de grupos de usuários específicos. Acreditamos que essas práticas socioculturais interagem com os recursos tecnológicos do meio onde são exigidas, influenciando-os e sendo influenciadas por eles, em uma relação que fica ainda mais evidenciada quando tratamos do meio digital, visto que, nesse caso, estamos falando de um meio relativamente novo, cujas possibilidades tecnológicas passam por mudanças constantes, com as quais as pessoas ainda estão aprendendo a lidar.

No presente trabalho, nosso objetivo é analisar as estratégias utilizadas por graduandos em Letras da Universidade Federal do Piauí em seus percursos de navegação em ambiente de busca *online* para realizar tarefas acadêmicas. Apresentaremos os resultados que tratam especificamente das ações de navegação, entendida como a parte do processo de leitura em que as informações são buscadas, realizadas por 20 informantes, que, à época da pesquisa, cursavam 6º e 9º períodos. Os dados foram coletados em três etapas: aplicação de questionário pré-leitura; realização de tarefas de navegação, leitura e produção de texto; e aplicação de questionário pós-tarefa. Os caminhos de navegação aqui analisados foram aqueles realizados em ambiente de busca *online*, na segunda etapa, compreendendo: a escolha da plataforma de busca, a escolha dos termos de busca e a avaliação dos resultados mostrados.

## **2 Habilidades e estratégias nos processos de leitura e navegação**

Tomamos aqui a leitura como uma atividade dialógica de construção de sentidos entre autor, texto e leitor (KOCH; ELIAS, 2007), processada tanto em uma dimensão cognitiva quanto social (COSCARELLI; CAFIERO, 2013), realizada a partir da mobilização de habilidades e utilização de estratégias que variam a depender de uma série de fatores, como os objetivos de leitura, os conhecimentos prévios, os gêneros, as demandas contextuais e as práticas de letramento em que o leitor se engaja.

Compreendemos, conforme Street (2014 [1995], p. 172), que é necessário entender as habilidades de leitura e escrita como “encapsuladas em todos culturais e em estruturas de poder”. Ou seja, em nossa pesquisa tratamos as habilidades como as capacidades sociocognitivas necessárias para realizar ações, que vão sendo construídas e consolidadas na mente à medida que os sujeitos se engajam em práticas de letramento e aprendem com elas. Quando necessárias para atender às demandas dessas práticas de letramento, as habilidades são então mobilizadas. Já as estratégias são entendidas, assim como Coscarelli e Cafiero (2013), como “os caminhos que utilizamos para atingir os objetivos desejados”, ou seja, são as ações mais procedimentais, processuais e flexíveis, postas em prática pelas habilidades que um sujeito possui e relacionadas a problemas e objetivos a serem resolvidos em um contexto mais específico. É por isso que acreditamos que as duas categorias incitam perguntas diferentes: Que HABILIDADES o aluno mobiliza? Que ESTRATÉGIAS ele UTILIZA?

Com base em Afflerbach e Cho (2009, p. 70), consideramos que os nossos informantes possuem a habilidade de buscar textos relevantes para a tarefa, já que eles têm que lidar com essa ação há bastante tempo. Já há, portanto, consolidações relacionadas a ela em suas mentes, como a necessidade de abrir um navegador, de utilizar termos de busca em uma plataforma e avaliar os resultados retornados pela plataforma. Entretanto, a partir dessa habilidade, estratégias são utilizadas como ferramentas (COSCARELLI; CAFIERO, 2013) para dar conta de uma tarefa específica em uma determinada prática de letramento, seja de maneira mais automática, quando já compõem o repertório dos leitores e são usadas em situações similares, ou de maneira mais refletida, quando sua utilização é demandada a partir de uma situação nova.



Para além da particularidade das situações comunicativas, o próprio leitor, considerado como “agente de produção de sentidos” (COSCARELLI; CAFIERO, 2013), é um ser único, se pensarmos no conjunto de suas vivências, propósitos e práticas sociais, e, por isso, os objetivos de leitura também são influenciados pelas suas intenções e planejamentos individuais ao lidar com um texto. Por isso também, Ribeiro (2012, p. 21) afirma que, em vez de existir um leitor, “existem leitores que aprendem gestos e habilidades ao longo dos tempos, em contato com suas culturas e com práticas configuradas pela conjunção de técnicas, materiais, métodos e dispositivos de que eles usufruem”, ou seja, não é possível generalizar as habilidades e as estratégias de leitura para todos, considerando que os indivíduos constroem diferentes identidades leitoras à medida que vão se engajando nas práticas de letramento.

Na leitura de múltiplas fontes, é requerida uma série de habilidades de integração de informações, as quais, em parte, se referem à leitura *stricto sensu* (para ler e avaliar cada texto e para integrar os textos), mas, em parte, se referem também à navegação (para procurar os textos). A navegação é mais relacionada às possibilidades do ambiente de leitura, já a leitura *stricto sensu* mobiliza habilidades que tendem a ser necessárias para as operações de leitura em qualquer ambiente. Ainda assim, a leitura é influenciada pelo gênero do qual participa o texto que deverá ser escrito e também pela sua instanciação em práticas de letramento a que servem, com o letramento acadêmico.

Considerando os diversos estudos que embasaram nossa pesquisa (LEU et al., 2012; COSCARELLI; COIRO, 2014; CASTEK et al., 2012; COIRO, 2011; DIAS; NOVAIS, 2009), construímos o quadro a seguir, que mostra as categorizações de habilidades mobilizadas para leitura de múltiplas fontes que tomamos como base em nossa pesquisa:

**Quadro 1** - Habilidades mobilizadas na leitura de múltiplas fontes online

Tipo de ação de leitura	Habilidades para leitura em ambientes digitais
NAVEGAÇÃO	Navegar para buscar textos relevantes para a tarefa Especificação: - Escolher plataforma de busca - Escolher termos de busca - Avaliar resultados de busca
LEITURA <i>STRICTO SENSU</i> LEITURA <i>STRICTO SENSU</i>	Ler para avaliar a confiabilidade e a relevância das fontes para a tarefa Ler para integrar informações de múltiplas fontes conforme objetivos de leitura

**Fonte:** elaborado pela autora.

Nossa proposta está assim configurada de maneira que possa funcionar como ponto de partida para analisar as estratégias mobilizadas a partir das habilidades relacionadas à navegação nas tarefas de leitura realizadas na prática acadêmica que demandem busca e integração de múltiplas fontes.

### **3 Procedimentos metodológicos**

Considerando nosso objetivo geral, executamos, a partir de uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, os procedimentos de coleta e análise de dados. Participaram desta pesquisa 20 alunos do curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal do Piauí, em setembro de 2016, divididos em dois grupos, conforme o período do curso em que se encontravam à época da coleta de dados: 10 do 6º período (grupo P6) e 10 do 9º período (grupo P9).

Nossa coleta de dados, realizada no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina, foi feita em três momentos, depois da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido:

- 1) Aplicação de questionário pré-tarefa, aberto, construído utilizando a ferramenta de formulários do Google, contendo perguntas subjetivas que objetivavam saber sobre o contato anterior dos sujeitos com textos acadêmicos, sobre sua prática de leitura e escrita desses textos e sobre sua habilidade com ferramentas disponíveis na internet para a realização de objetivos acadêmicos.
- 2) Realização de tarefas de navegação e leitura e de produção de texto, utilizando computador conectado à internet, divididas em dois dias, para as quais foi solicitado que cada aluno buscasse e coletasse informações acadêmicas online e produzisse, a partir delas, um artigo de opinião sobre o tema “Preconceito Linguístico”, que contivesse “informações embasadas em pesquisas acadêmicas realizadas na área e pontos de vista convergentes e divergentes de estudiosos do tema”.
- 3) Aplicação de questionário pós-tarefa, aberto, com questões subjetivas, em que

foram abordados aspectos da realização da tarefa de leitura e navegação que ajudassem na interpretação dos dados coletados na segunda etapa.

Nos dois dias de realização da segunda etapa (o primeiro para a tarefa de navegação e leitura e o segundo para a tarefa de produção textual), a tela de cada computador foi gravada, utilizando o *software* de captura de tela *Camtasia*, o que nos permitiu analisar os percursos realizados pelos participantes da pesquisa para buscar informações e utilizá-las. Durante a tarefa do primeiro dia, utilizamos o protocolo *Think Aloud*, “pensar em voz alta” (SOMEREN; BARNARD; SANDBERG, 1994). Esse protocolo nos permitiu acompanhar com mais detalhes as motivações para as tomadas de decisão dos informantes. No segundo dia, o de produção, não realizamos esse protocolo por acreditarmos que isso demandaria dos informantes um esforço cognitivo que talvez atrapalhasse sua concentração na produção do texto.

Categorizamos os dados resultantes das respostas ao questionário pré-tarefa de maneira que permitissem observar comparativamente recorrências e especificidades nas percepções dos dois grupos analisados. Os dados capturados das telas foram analisados de maneira a observar como os alunos empregam as plataformas de busca para iniciar o processo de busca pelas respostas, como avaliam quais links são relevantes para a tarefa e que estratégias utilizam para uma busca mais precisa. Foi avaliado também como eles se movimentam dentro de sites específicos e as estratégias de navegação e leitura que utilizaram para encontrar, inferir e selecionar as informações pertinentes para o texto que iriam construir. Em seguida, relacionamos os dados obtidos na segunda etapa com as informações obtidas na primeira e na terceira etapas, as quais forneceram material interpretativo para que pudéssemos analisar o que os participantes fizeram na tarefa de navegação e leitura a partir das suas percepções sobre suas práticas acadêmicas e digitais.

#### **4 Análise e discussão de resultados**

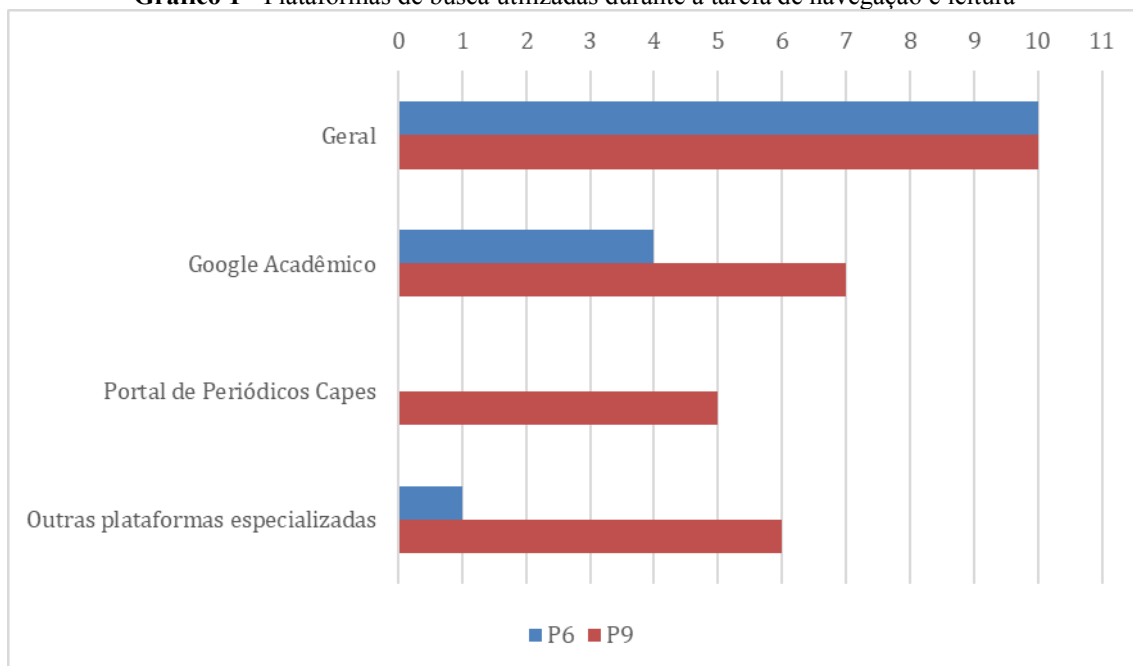
A partir da habilidade ampla de “Navegar para buscar textos relevantes para a tarefa”, especificamos as habilidades ‘Escolher plataforma de busca’, ‘Escolher termos de busca’ e ‘Avaliar resultados de busca’, que são comumente demandadas nas práticas de busca

de informações online. Relacionadas a elas, as estratégias utilizadas pelos informantes são descritas a seguir.

#### *4.1 Estratégias utilizadas para escolher plataformas de busca*

Embora entendamos que a escolha estratégica da plataforma onde a pesquisa vai ser realizada seja uma ação recorrente em diversas práticas digitais, normalmente, no cotidiano, essas estratégias se relacionam, principalmente, com a decisão entre plataformas gerais, como Google, Bing e Yahoo, conforme os recursos que oferecem, tanto que os estudos nos quais nos embasamos para categorizar as habilidades a serem observadas em nossa pesquisa (LEU et al, 2012; CASTEK et al, 2012; COIRO, 2011; DIAS; NOVAIS, 2009) não mencionam diretamente essa escolha como um aspecto estratégico a ser levado em conta para a habilidade de buscar informações, embora falem de saber utilizar ferramentas de filtragem das plataformas de busca.

Já a pesquisa acadêmica em meio digital tende a mobilizar estratégias de escolha de plataformas de busca que têm bastante a ver com a necessidade de filtrar textos confiáveis e relevantes academicamente e com a forte presença da biblioteca como o lugar principal de pesquisas acadêmicas. Essas características, tão caras à pesquisa de textos acadêmicos já quando não havia práticas em meio digital, são consideradas importantes também quando a pesquisa é realizada na internet e, por isso, supúnhamos que os informantes utilizassem conscientemente estratégias para isso. Vejamos o gráfico a seguir:

**Gráfico 1** - Plataformas de busca utilizadas durante a tarefa de navegação e leitura

Fonte: elaborado pela autora.

Na tarefa de navegação e leitura, dos dez informantes do grupo P6, apenas quatro realizaram pesquisas em uma plataforma de busca de textos acadêmicos, o Google Acadêmico, e um desses sujeitos utilizou a Plataforma Lattes para verificar qualificações acadêmicas de autores. No questionário pré-tarefa, quando questionados sobre que instruções dariam para um calouro que não soubesse utilizar os recursos disponíveis na internet para buscar os textos necessários para a pesquisa, somente um participante do grupo P6 mencionou uma plataforma especializada (o Google Acadêmico). Já no grupo P9, cinco informantes fizeram menções mais claras a plataformas desse tipo: Google Acadêmico, Portal de Periódicos Capes, Plataforma Scielo e bancos de teses e dissertações. Esses informantes estão entre os oito desse grupo que, na tarefa de navegação e leitura, usaram plataformas de busca especificamente acadêmicas.

As respostas do questionário pré-tarefa nos permitiram relacionar a maior utilização de plataformas especializadas no grupo P9 com a maior participação em práticas de letramento acadêmico dos alunos desse grupo, principalmente por causa da produção do TCC. Entretanto, mesmo considerando a utilização das plataformas especializadas, podemos afirmar que houve prevalência de utilização de plataformas de busca geral, principalmente o Google, nos dois grupos.

Ainda assim, em um mesmo caminho de busca, a depender do planejamento estratégico do aluno, pode ser necessário recorrer a várias plataformas. Antes de escolher a plataforma de busca, parece ser importante, então, ter clareza dos assuntos que se quer buscar, já ter em mente os termos de busca. Entretanto, nos nossos dados, a decisão sobre em quais plataformas buscar parecia preceder a decisão sobre o que seria buscado, principalmente em relação às plataformas acadêmicas, que foram em geral escolhidas por atender à necessidade de encontrar fontes acadêmicas, mas não em relação à necessidade de encontrar conteúdos que satisfizessem a demanda da tarefa.

#### *4.2 Estratégias para escolher termos de busca*

Na mobilização da habilidade de escolher termos de busca, foram utilizadas estratégias diversas pelos informantes, especificadas no quadro a seguir:

**Quadro 2 — Estratégias utilizadas pelos informantes para escolher termos de busca**

<b>Estratégia</b>	<b>Exemplo de termo de busca</b>	<b>Grupo P6 (quantidade de informantes que utilizaram)</b>	<b>Grupo P9 (quantidade de informantes que utilizaram)</b>
Buscar por tema amplo	<preconceito linguístico>	7	10
Especificar gênero textual	<artigo científico sobre o preconceito linguístico>, <preconceito linguístico artigos>	5	4
Acrescentar recortes de conteúdo	<como acabar com o preconceito linguístico>; <preconceito linguístico diferentes visões>	7	5
Especificar formato de arquivo	<preconceito linguístico exemplos pdf>	3	4
Especificar autoria	<cagliari preconceito linguístico>, <preconceito linguístico bagno>	5	3
Especificar veículo de publicação	<preconceito linguístico revista letras>	0	1
Buscar a partir de referência bibliográfica	<BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz>	3	1

**Fonte:** elaborado pela autora.

Dentre essas estratégias, a maioria foi utilizada de maneira mais dependente de habilidades construídas nas práticas de letramento acadêmico e em conformidade com os preceitos dessas práticas, o que atribuímos também à solicitação sobre fontes acadêmicas na tarefa demandada. A estratégia de especificar o gênero textual, utilizada por quatro

alunos do grupo P6 e cinco do grupo P9, era por nós esperada tomando por base as respostas dos dois grupos, no questionário pré-tarefa, sobre quais textos liam na universidade. Naquele questionário, o artigo foi o gênero mais mencionado, o que se confirma na preferência do gênero indicado nos termos de busca durante a tarefa. É interessante observar que esse gênero é mencionado até por quem não o utiliza como recorte nos termos de busca, como é o caso do informante que, ao planejar sua estratégia de busca, diz “Eu tenho que buscar artigo”, porém digita os termos <preconceito linguístico> e depois <preconceito linguístico pdf>.

Vemos que a diferença que havia entre os dois grupos nas escolhas de plataformas de busca se tornou bem menor na escolha de termos de busca. Nesse quadro de semelhanças, nos chama atenção que a especificação de autoria e a busca a partir de referências ocorreram mais no 6º período, estratégias que poderíamos relacionar, inclusive, a um maior apoderamento das práticas de letramento acadêmico. Essas diferenças nos dois grupos são decorrentes do fato de que, nas plataformas de busca geral (mais usadas no grupo P6), por sua característica mais aberta, que demanda mais filtragem, foram usados mais termos com especificações, enquanto que, no grupo P9, a utilização das plataformas de busca acadêmica ensejou mais a utilização de termos de busca apenas com indicação do tema. É provável que isso aconteça porque, quanto maior a especialização da plataforma, menor seja a necessidade de usar termos de busca mais recortados. Por conseguinte, a busca em plataformas gerais demanda mais recortes, pela maior necessidade de filtragem voltada para encontrar materiais acadêmicos (formato e gênero, principalmente).

Nos chamou atenção que nenhum dos nossos informantes utilizou o recurso de utilizar aspas para buscar por um termo específico, mesmo que tenham lidado tanto em suas buscas com um termo composto de duas palavras. Além disso, em geral, não utilizaram estratégias de filtragem que passassem pela utilização de ferramentas disponibilizadas pelas próprias plataformas, como caixas de filtragem. Essa é uma estratégia relacionada ao repertório das práticas de letramento digital e, portanto, a princípio, não pode ser relacionada diretamente à etapa educacional em que o aluno se encontra. Entretanto, supomos que, por estarem, na universidade, lidando frequentemente com busca de textos na internet para realizar seus diversos trabalhos, assim como informaram no questionário pré-tarefa, utilizariam esses recursos com alguma

recorrência. Obviamente, utilizar ou não essas ferramentas não garante eficiência na busca, porém saber usá-las como parte do repertório de estratégias disponível pode ser relevante a depender da situação de busca.

#### *4.3 Estratégias para avaliar resultados de busca*

No grupo P9, há indícios, pelos resultados em que escolheram clicar, de que o lugar de aparecimento do resultado na lista de busca pode ser um aspecto levado em conta mais frequentemente que no grupo P6. Também percebemos, nos dois grupos, recorrência no acesso a resultados sequenciais derivados das buscas. Entretanto, há aqui uma diferença entre eles, pois percebemos que essa recorrência parece ser relacionada, no grupo P9, na maioria dos casos, ao formato dos arquivos: arquivos em formato PDF eram priorizados e frequentemente abertos em sequência.

Na observação das ações e das falas dos sujeitos durante a tarefa, nos pareceu evidente que a preferência por arquivos em PDF era, pelo menos em parte, relacionada à maior facilidade para salvar os arquivos diretamente, sem precisar copiar e colar. No entanto, nos pareceu evidente também que, conforme os sujeitos buscassem gêneros acadêmicos, a tendência é que eles acessassem mais PDFs. Ao mesmo tempo, a indicação de que o artigo é um PDF é um indício de que ali pode estar uma fonte acadêmica, já que esse é um formato de arquivo típico dos gêneros acadêmicos na internet.

Embora o grupo P6 tenha manifestado mais utilização de termos de busca relacionados a artigo acadêmico, o grupo P9 recorre mais a plataformas especializadas, principalmente o Google Acadêmico, o que tende a gerar resultados que levam a textos que participam desse gênero independente dos termos de busca utilizados. Nossos dados indicam uma preocupação dos informantes com a “institucionalização do material de pesquisa” (OLIVEIRA, 2018) e entendemos que eles percebem que, sendo esse material avaliado academicamente, como são a princípio os resultados gerados pelas plataformas especializadas, eles não precisariam se preocupar tanto com a confiabilidade das fontes, assim como aconteceria também na pesquisa realizada na biblioteca física. Entretanto, acreditamos que, além dessa preocupação estratégica, também há a preocupação advinda da necessidade de atender ao que conta como conhecimento reconhecido e referendado nas práticas de letramento acadêmico. Assim é que entendemos que os alunos buscam



atender à demanda por artigos acadêmicos por caminhos diferentes de filtragem de resultados, a depender das estratégias que já conseguem mobilizar conforme seus interesses e suas habilidades desenvolvidas nas práticas de letramento acadêmico e letramento digital.

Durante a realização da tarefa, foi possível observar, no protocolo verbal, menções à avaliação da utilidade ou confiabilidade do site que hospeda a informação por pelo menos quatro informantes do grupo P6 e cinco do grupo P9. Verificamos que fontes que foram acessadas durante a tarefa, como *blogs*, *sites* de compartilhamento de textos escolares ou mesmo a Wikipédia, foram percebidas no questionário pré-tarefa e na execução da tarefa, muitas vezes, como fontes a serem evitadas. Esse dado indica que a avaliação das fontes pode ser ainda mais complexa quando o leitor percebe uma fonte como não confiável por influência dos preceitos ideológicos que vigoram nas práticas acadêmicas nas quais se engaja, mas a utiliza mesmo assim por não saber como acessar outras, ou por precisar acessá-la por algum desdobramento estratégico (como no caso do informante que acessou o *site* Mundo Educação para pesquisar um conceito, mas fez comentário no sentido de se defender caso alguém achasse ruim esse acesso), ou pelas influências de práticas de letramento pregressas. Por isso, defendemos que essa avaliação vai demandar a utilização de um conjunto de estratégias, utilizadas a partir da mobilização da habilidade de avaliar a relevância e confiabilidade dos resultados de busca, que leve em conta o que é necessário para dar conta da especificidade da tarefa a ser realizada, mas que também compreenda o conhecimento entendido como confiável ou aceito na academia.

Considerando o que foi possível obter das falas dos informantes durante o protocolo verbal, observamos menções ainda às seguintes estratégias: observar indícios, no título e no resumo do resultado, do conteúdo tratado no texto para avaliar sua possível utilidade para os objetivos de leitura (indicada apenas por um informante); perceber a autoria para avaliar previamente a fonte (indicada por dois informantes do grupo P6 e dois no grupo P9); verificar, no Google Acadêmico, indicação de data de publicação do texto mostrado no resultado (demonstrada por uma informante do grupo P9). É importante observar que a estratégia de avaliar resultados por autoria tende a ser mais presente no Google Acadêmico, em virtude de haver essa especificação mais clara abaixo dos títulos. No Google Geral não é tão comum que ela apareça, a não ser que esteja

especificado no título. Então há uma tendência de observar essa estratégia sendo usada no Google Acadêmico.

Percebemos ainda que, embora os informantes tenham usado técnicas diversificadas para avaliar os resultados de busca, que não passavam necessariamente pela ordem de aparecimento, a maioria deles não ia além da primeira página de resultados, o que significa que tiveram que lidar com o que a plataforma de busca oferecia como mais relevante para figurar na primeira página. Nesse sentido, concordamos com Komesu e Galli (2014, p. 84), quando afirmam que “considerar que um motor de busca como o Google pode mostrar ou ocultar informações, ou, ainda, ‘adivinhar’ aquilo que o usuário vai escrever para, então, filtrar e moldar fluxo dos conteúdos, significa assumir que a técnica pode controlar o que é da ordem dos discursos”. O que acontece é que, mesmo diante de toda a aparente liberdade que a internet e suas ligações hipertextuais ofereceriam ao leitor/navegador, há configurações em cada meio que podem influenciar os caminhos que as pessoas fazem na internet.

Lembremos, por exemplo, da profusão de sugestões de busca que vão aparecendo desde quando o leitor começa a digitar seus termos de busca no Google. Muitos dos nossos informantes acataram essas sugestões e alguns seguiram também as sugestões que aparecem ao final da página. Além disso, se, para acessar outra página de resultados, é necessário clicar em um link e esperar carregar, isso pode desencorajar os leitores.

Assim, se o leitor só tiver, em seu repertório de estratégias, recursos para decidir sobre a avaliação dos resultados de busca pelo que está sendo mostrado a ele naquela primeira tela de resultados, ele fica mais sujeito à manipulação dos algoritmos, o que pode desembocar na visualização de textos sempre de uma mesma prática discursiva, como a acadêmica, ou sempre com posicionamentos convergentes. Nesse caso, sabendo que é fato que o Google aprende nossos hábitos de consumo, inclusive os de leitura e escrita, essa situação parece conduzir a uma necessidade de preparo bem específico dos estudantes, voltado para o desenvolvimento de habilidades de letramento acadêmico que possam permitir uma busca acadêmica eficiente diante dessas flutuações (saber avaliar os indícios de adequabilidade da fonte por meio do link, do título, do tipo de arquivo, do resumo e entender que a ordem de aparecimento dos resultados, nesse caso, é secundária).

## 5 Considerações finais

Considerando o objetivo de analisar as estratégias utilizadas por graduandos em Letras da Universidade Federal do Piauí em seus percursos de navegação em ambiente de busca online para realizar tarefas acadêmicas, em nossa pesquisa, podemos associar a presença de conhecimentos prévios sobre o assunto demandado a escolhas estratégicas de navegação feitas pelos informantes. Como a temática solicitada já era de amplo conhecimento dos alunos, por ser um assunto bastante discutido na graduação em Letras, entendemos que isso os incentivou a tomar algumas decisões, como, por exemplo, a de buscar por autor. Já a demanda de buscarem informações tendo em vista a produção de um artigo de opinião que trouxesse informações embasadas em pesquisas acadêmicas os incentivou a buscar múltiplas fontes que amparassem seus posicionamentos, o que foi importante para verificarmos as decisões tomadas no percurso de navegação.

Constatamos que os alunos do 6º período, em suas respostas no questionário pré-tarefa, demonstram ter, em comparação com os do 9º período, menos percepção de recursos estratégicos para fazer buscas *online* de textos acadêmicos, como escolha de plataformas de busca especializadas e critérios específicos de avaliação de resultados. Entretanto, percebemos um possível descompasso entre o que foi dito no questionário pré-tarefa e o que foi efetivamente realizado na tarefa, quando informantes que evidenciaram conhecer estratégias de pesquisa acadêmica online até com um certo aprofundamento não recorreram a boas estratégias para gerenciar a quantidade de fontes disponíveis ou se basearam fortemente na ordem de aparecimento da lista de resultados para avaliar a relevância da fonte; quando, no questionário pré-tarefa e na execução da tarefa, mostravam saber onde pesquisar (em plataformas especializadas), mas não utilizaram ferramentas de filtragem que pudessem tornar sua busca mais eficiente, preferindo, em vez disso, tentar fazer a filtragem pelos termos de busca; ou quando, embora dizendo que Wikipédia e os sites escolares, por exemplo, não eram fontes confiáveis, os acessavam.

Chegamos à conclusão, portanto, de que, embora grande parte das estratégias utilizadas pelos informantes sejam mais relacionadas às práticas de letramento acadêmico (como, por exemplo, buscar por gênero, por autor e levar em conta esses fatores na escolha de resultados para acessar), há estratégias mais relacionadas a práticas de

letramento digital prévias. Percebemos, assim, que não há como separar o letramento acadêmico do digital quando se está analisando o processo de busca acadêmica na internet. Por isso, não há como afirmar que o domínio do aparato tecnológico foi o grande responsável pelas diferenças nos caminhos observados. Em vez disso, entendemos que houve, na utilização do repertório de estratégias por cada aluno, uma confluência de fatores, decorrentes dos planejamentos de leitura e das práticas de letramento atuais ou pregressas nas quais se engajam, dentre elas as práticas de letramento acadêmico e de letramento digital. Diante dessa complexidade, entendemos a necessidade de que os graduandos se engajem nas diversas práticas de letramento acadêmico e que haja instrução explícita que os ajude nesse apoderamento, tanto das práticas de letramento acadêmico mais gerais, quanto daquelas que se utilizam ou que acontecem em ambientes digitais.

## **Referências**

AFFLERBACH, P.; CHO, B-Y. Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. *In*: ISRAEL, S.; DUFFY, G. **Handbook of research on reading comprehension**. New York: Routledge, 2009. p. 69-90.

CASTEK, J. et al. Examining Peer Collaboration in Online Inquiry. **The Educational Forum**, v. 76, n. 4, p. 479-496, 2012. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/VBHALEZ0zmI#.VBHAo0Z0zmI>.

COIRO, J. Predicting reading comprehension on the internet: contributions of offline reading, skills, online reading skills, and prior knowledge. **Journal of Literacy Research**, v. 43, n. 4, p. 352-392, Oct. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F1086296X11421979>.

COSCARELLI, C. V.; CAFIERO, D. Ler e Ensinar a Ler. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 8-35.

COSCARELLI, C. V.; COIRO, J. Reading multiple sources online. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.3, p.751-776, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15313>.

DIAS, M. C., NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo

Horizonte: CEFET-MG, 2009. p. 1-19. Disponível em:  
<http://nehete.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

KOMESU, F.; GALLI, F. C. S. Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: relações (hiper)textuais singulares. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 16, p. 79-93, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3750>.

LEU, D. J. et al. **Developing Three Formats for Assessing Online Reading Comprehension**: The ORCA Project Year 3 (Roundtable AERA 2012), April, Vancouver, CA, 2012.

OLIVEIRA, T. L. M. **Objetivo de leitura**: um caminho que se perdeu?. 2018. 324 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B7JP9E>.

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

SOMEREN, M. W. van; BARNARD, Y. F.; SANDBERG, J. A. C. **The Think Aloud Method**: A practical guide to modelling cognitive processes. London: Academic Press, 1994

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [1995].

Recebido em: 21 de outubro de 2020  
Aceito em: 19 de março de 2021  
Publicado em maio de 2021

## **O agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica**

### ***The teaching and the work of teacher in initial education represented in reports of the pedagogical residency project***

Rosivaldo Gomes

Universidade Federal do Amapá, Macapá, Amapá, Brasil

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

**Resumo:** O objetivo deste texto centra-se em discutir representações do agir professoral e do trabalho de professores de Língua Portuguesa em formação inicial. De maneira mais específica, apresenta uma análise de segmentos de tratamento temáticos (BULEA, 2010) de dois relatórios escritos por acadêmicos participantes do Projeto Residência Pedagógica, subprojeto Letras/Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Amapá. A base teórica fundamenta-se nas noções de trabalho docente, agir professoral (CICUREL, 2011; LEURQUIN, 2013) e nas categorias da Semântica do Agir do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008; 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004). O estudo caracteriza-se como qualitativo-interpretativista e situa-se no campo da Linguística Aplicada. Os resultados demonstram que as/os professoras/es em formação, a partir de seu agir professoral, planificam e ressignificam seu trabalho realizado em sala de aula não somente com base no que está prescrito em documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa, mas também em função das necessidades de ensino que se deparam nas escolas e das necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Agir professoral; Formação inicial; Ensino

**Abstract:** The objective of this text is to discuss representations of the teaching activity and the work of Portuguese language teachers in initial education. More specifically, it presents an analysis of thematic treatment segments (BULEA, 2010) of two reports written by academics participating in the Pedagogical Residency Project, subproject Letters / Portuguese Language, of Federal University Amapá. The theoretical basis is grounded on the notions of teaching work, acting as teachers (CICUREL, 2011; LEURQUIN, 2013) and on the categories of Semantics of Acting within the framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2008; 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004). The study is characterized as qualitative-interpretivist and is in the field of



Applied Linguistics. The results show that pre-service teachers, based on their teaching actions, plan and resignify their work in the classroom not only based on what is prescribed in official documents aimed at teaching Portuguese as a foreign language, but according to the teaching needs that are encountered in schools and the students' needs and learning possibilities as well.

**Keywords:** Acting professor; Initial Training; Teaching

## 1 Introdução

O agir professoral (CICUREL, 2011; LEURQUIN, 2013) e o trabalho desenvolvido pelo professor, a partir desse agir nas interações de sala de aula, têm sido foco de alguns estudos na Linguística Aplicada (LA) no contexto brasileiro e em outros campos no contexto estrangeiro. Nesse sentido, os estudos desenvolvidos sobre esses temas, em grande medida, fundamentam-se nas abordagens teóricas da Clínica da Atividade (CLOT, 2007), da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e em variados conceitos oriundos do quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006, 2008), como por exemplo, a noção de representação do agir na e pela linguagem.

Além disso, esses estudos mostram que o trabalho do professor e o seu agir professoral configuram-se como ações complexas que envolvem diversas questões relativas a dimensões pessoais, educacionais, sociais, políticas, governamentais e estruturais, as quais estão intrinsecamente relacionadas (LEURQUIN, 2013). Dessa maneira, o objetivo deste artigo é discutir o trabalho docente e o agir professoral desenvolvidos por professores de Língua Portuguesa em formação inicial – aqui denominados de professores-residentes – a partir de representações desse trabalho em relatórios de atividades didáticas, elaborados por dois grupos de acadêmicos participantes do governo federal Residência Pedagógica, subprojeto de Letras/Língua Materna, coordenado pela Universidade Federal do Amapá, no ano de 2019 e desenvolvido em duas escolas públicas de educação básica da cidade de Macapá.

O estudo caracteriza-se como qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) e situa-se no campo da LA. Para atender ao objetivo proposto, buscamos responder ao seguinte questionamento: a) Como os professores-residentes, participantes do Projeto

Residência Pedagógica, representam em seus discursos o trabalho e o agir professoral por eles desenvolvidos durante suas experiências de sala de aula?<sup>1</sup>

Para a realização da análise, buscamos aportes nas categorias do Semântica do Agir (BRONCKART, 2008; 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004), sendo consideradas as dimensões do agir: motivacional, intencional e no plano dos recursos para o agir, tal como discutido no campo do ISD. O artigo está estruturado em quatro momentos, além da introdução e das considerações finais: i) dimensões do trabalho docente; ii) categorias da Semântica do Agir; iii) aspectos metodológicos; e iv) análise dos dados, quando apresentamos o trabalho dos professores em formação e o agir professoral representados nos relatórios.

## **2 Dimensões do trabalho docente e o agir professoral**

No quadro teórico do ISD, a noção de trabalho, configurada como uma forma de agir, ou prática característica da espécie humana (BRONCKART, 2008, p. 93), aparece fundamentada nas contribuições teóricas das Ciências do Trabalho, principalmente, da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade. Nos estudos ergonômicos, a concepção de trabalho aparece relacionada à ideia de tarefa. Para Amigues (2004), uma tarefa constitui-se como o que deve ser feito e pode ser explicado em termos de objetivos e de meios utilizados pelo sujeito para sua realização.

Relacionado a estes dois termos – tarefa e atividade –, no campo da Ergonomia, a noção de trabalho aparece fundamenta-se a partir de duas dimensões: a) a dimensão do trabalho prescrito e a dimensão do trabalho realizado. O trabalho prescritivo configura-se como a forma, a maneira, isto é, as orientações/prescrições que direcionam as tarefas do trabalhador (MACHADO, 2004, 2009), as quais são instituídas por instâncias empresariais e/ou governamentais. Na visão de Bronckart (2006, p. 208), trata-se, neste caso, de “uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva”. Com relação à realidade do trabalho educacional (BRONCKART, 2006), no quadro do ISD, o trabalho prescrito do professor é compreendido como aquele que é

---

<sup>1</sup> Este artigo resulta de uma pesquisa de pós-doutoramento desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Universidade do Ceará, no âmbito do Grupo Gepla, sob a supervisão da segunda autora.



instituído com base em documentos, neste caso textos prefigurativos (BRONCKART, 2006) ou textos de prescrição do trabalho ou de trabalho prescrito por órgãos governamentais.

Todavia, vale salientar que o professor se apropria dessas prescrições, as adapta e as (re)configura a partir de suas necessidades de ensino, bem como das necessidades de aprendizagem dos alunos, das condições de trabalho que lhe são oferecidas e de sua formação. Trata-se, portanto, de reconcepções (MACHADO; LOUSADA, 2010; AMIGUES, 2004) ou de autoprescrições (MACHADO; LOUSADA, 2010) realizadas pelo professor para condução de seu *métier*.

Como desdobramento do trabalho prescrito, Machado (2004, 2009), em seus estudos, propõe a dimensão do trabalho planejado, que corresponde ao “conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador” (MACHADO, 2009, p. 81). Já o trabalho realizado está relacionado com o que foi desenvolvido com base em prescrições que são estabelecidas para o trabalhador ou por ele reconfiguradas. No caso do trabalho educacional do professor, essa dimensão diz respeito ao que foi desenvolvido em sala de aula pelo docente a partir de seu agir professoral e da mobilização de um repertório didático, sendo esse trabalho e agir passíveis de serem observados e analisados, tendo-se por base registros das condutas verbais e não verbais do professor durante a realização de uma ação didática em sala de aula.

Além dessas dimensões, no quadro da Clínica da Atividade, há a dimensão do real da atividade (ou trabalho real), que, apesar de se basear na definição estabelecida pelos ergonomistas, recebe outra acepção. Para Clot (2007), o trabalho real não inclui apenas o que foi feito pelo trabalhador, mas o que foi desejado para ser realizado. Ou seja, aquilo que o trabalhador teria, deveria, poderia e queria ter feito, mas que, por fatores relativos às condições de trabalho, a sua formação e devido a outros determinantes, tanto externos quanto internos, não foi possível de ser feito (LEURQUIN, 2013; CLOT, 2007).

Acrescentamos a esse conjunto de dimensões o trabalho representado (avaliativo ou interpretado pelos actantes) e o trabalho interpretado por observadores externos, conforme propõe Bronckart (2006, 2008). O trabalho representado diz respeito a reflexões realizadas pelo trabalhador antes ou depois da realização de uma tarefa. No contexto educacional, o trabalho representado pode ser compreendido como as

representações que o professor tem sobre sua prática antes ou depois da realização de ações didáticas em sala de aula.

Desse modo, é no trabalho representado que professor pode fornecer indícios sobre o trabalho por ele realizado e planejado, pois conforme salienta Bronckart (2008) os textos apresentam representações do trabalho, em nosso caso, do trabalho docente e podem mostrar o que emerge da consciência discursiva dos trabalhadores (professores) em uma situação específica de reflexão e atuação. Quanto à dimensão do trabalho interpretado por observadores externos, de acordo com Bronckart (2008), essa dimensão comporta textos ou segmentos relativos à construção verbal de ações sobre o ângulo de pesquisadores externos ao trabalho realizado pelo professor.

O conjunto dessas dimensões mostra-nos que o trabalho do professor configura-se de forma complexa, sendo que a compreensão delas pode auxiliar o próprio docente, em processo de formação e em desenvolvimento profissional, ou já formado e em serviço, na reflexão sobre seu trabalho, bem como auxiliar pesquisadores no entendimento de indícios textuais e discursivos, presentes em textos sobre e do trabalho docente, a compreenderem representações que os professores constroem sobre suas práticas/ações nas interações didáticas em sala aula. Nesse sentido, Machado (2007) e Bronckart (2008), ao ressaltarem que o trabalho do professor é uma forma de agir no mundo, destacam que esse trabalho se caracteriza de forma situada, prefigurada, mediada, pessoal, interacional, interpessoal, transpessoal e conflituosa.

Dessa maneira, conforme Machado (2007), podemos pensar o trabalho do professor considerando a mobilização que esse sujeito faz de seu ser integral, tendo em vista as diferentes situações com as quais se ele envolve para a realização de seu *métier* (planejamento, aula, avaliações). Além disso, o professor deve dar conta de seu objetivo maior que é o de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos.

O professor deve orientar-se, por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e com base na interação com outros instrumentos e sujeitos que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação de ensino (MACHADO, 2007, p. 93). O trabalho do professor se configura, dessa forma, como uma complexa rede de relações sociais,

constituído em um determinado contexto sócio-histórico maior, envolvido com um sistema de ensino e com um sistema educacional específico.

A esse modo de compreender o trabalho docente, acrescentamos a visão de Leurquin (2013) que entende o agir do professor com base na mobilização de saberes, instrumentos, ferramentas, etc. e de um repertório didático que esse sujeito faz para e na realização de seu trabalho. Todavia, consideramos que na e para a constituição desse agir estão presentes modalizadores, isto é, um dever-saber, um querer-fazer e um poder-fazer, os quais, em alguma medida, relacionam-se com o desenvolvimento ou não do trabalho do professor. Nesse sentido, para a autora

No seu agir professoral, o professor mobiliza um conjunto de saberes e um saber-fazer (já esperado, devido ao papel que ele assume na sala de aula; pelo trabalho que ele se propõe a realizar). Todavia, ele também mobiliza um dever-saber, um querer-fazer e um poder-fazer (pelo compromisso que assume na sociedade e pelas condições, pelos objetivos, pela vontade/interesses, etc., em jogo), reconhecendo a carga semântica que cada ação dessas possa ter. Para compreender o agir professoral nesta perspectiva, também é necessário entender os mundos representados (mundo físico, mundo subjetivo e mundo social), como propõe Bronckart (1999). A necessidade de se fazer essas ponderações decorre do fato de que o agir professoral tem base na interação; é mediado pela linguagem; e é diferente de qualquer outro agir, pois se realiza em uma situação de ensino e em situação ou não de formação. (LEURQUIN, 2013, p. 309-310).

Partindo da visão proposta por Leurquin (2013), compreendemos que em seu trabalho o professor mobiliza/realiza um agir professoral que se desenvolve na interação com outros sujeitos e que, portanto, não se limita à sala de aula. Dessa maneira, o professor realiza outras ações como preparação de aula, correção de exercícios, avaliações, reuniões, estudos coletivos, isto é, ações que extrapolam a sala de aula, sendo que esse sujeito também é interpelado por determinantes externos ao contexto das práticas do letramento escolar, os quais limitam tanto o seu trabalho quanto o seu agir professoral em certas ocasiões. Assim, concordamos com a visão de Leurquin (2013) de que para entender o agir professoral é preciso compreender que ensinar é/deve ser visto como uma maneira mais ampla, interativa e complexa, pois trata-se de um conjunto formado por ações que estão em jogo e que envolvem outros determinantes externos à prática de sala de aula.

### **3 A Semântica do Agir: categoria analítica para o agir e o trabalho professoral**

Nesta seção, apresentamos as categorias que nos auxiliaram no percurso analítico dos dados. No contexto do ISD, a Semântica do Agir ou Semiologia do Agir (BRONCKART, 2006, 2008) apresenta como conceitos centrais as noções de: agir ou agir-referente, atividade, ação, dimensões/planos do agir: motivacional, intencional, recursos do/para o agir e os seres humanos que intervêm no agir: actante, ator e agente. Como alguns desses conceitos já são bastante conhecidos e utilizados em pesquisas brasileiras, que consideram o quadro epistemológico do ISD, nos deteremos apenas nas dimensões/planos envolvidas no agir, as quais foram consideradas como categorias de análise.

Para Bronckart (2006, 2008) e Bronckart e Machado (2004), a *dimensão/plano motivacional* constitui-se por determinantes externos, de origem coletiva, de natureza material ou da constituição de representações sociais; e por motivos, que se configuram como as razões do agir interiorizadas por uma pessoa particular. Já na *dimensão/plano da intencionalidade*, os autores distinguem as finalidades, caracterizadas como a origem coletiva e socialmente validadas para o agir; e as intenções, que são os fins do agir, tais como são interiorizadas por uma pessoa em especial.

Por fim, na *dimensão/plano dos recursos* para o agir Bronckart e Machado (2004, p. 155) distinguem os instrumentos, que podem ser ferramentas concretas ou modelos do agir, disponíveis no meio social, das capacidades, que são os recursos mentais ou comportamentais que se atribuem a uma pessoa particular. Considerando essas dimensões, na próxima seção, apresentamos o percurso metodológico do estudo.

### **4 Procedimentos metodológicos**

O estudo situa-se no campo da LA e se caracteriza como qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez que interessa-nos compreender as representações atribuídas pelos professores-residentes, participantes do Projeto Residência Pedagógica, ao trabalho e ao agir professoral por eles desenvolvidos durante suas atuações nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas participantes do projeto. O *corpus* analisado é constituído por dois relatórios, aqui denominados de Relatório 1

(RL1) e Relatório 2 (RL2), referentes às atividades realizadas por dois grupos de professores-residentes, durante as atividades de ensino do subprojeto de Letras/Português, o qual foi desenvolvido na Universidade Federal do Amapá e coordenado pelo primeiro autor deste artigo, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2019.

Os textos analisados – relatórios – estão sendo compreendidos, neste estudo, como textos-fonte que tratam sobre o trabalho docente, isto é, que foram produzidos pelos próprios professores-residentes após a realização de uma determinada tarefa (BRONCKART, 2006, 2008) e que, portanto, apresentam representações do agir professoral referente ao trabalho planejado e realizado de seus produtores. Para a análise, consideramos apenas alguns Segmentos de Tratamento Temático (STT) dos relatórios nos quais são apresentadas representações agir professoral dos professores, durante o curso do agir, isto é, tanto durante a elaboração de materiais didáticos (, quanto durante a realização da aulas por eles/as ministradas nas escolas-campo do projeto.

## 5 O agir professoral e trabalho docente dos professores-residentes representados em relatórios

Iniciamos a análise dos dados a partir das representações presentes nos relatórios no que diz respeito ao trabalho planejado. Os dois relatórios analisados foram elaborados por uma dupla e por um trio de professores residentes. Para compreensão da organização dos relatórios, apresentamos o quadro a seguir: 1) identificação do relatório (RL1 e RL2) e de seus produtores<sup>2</sup>; 2) ano da turma de atuação dos residentes; 3) conteúdos trabalhados a partir dos eixos de ensino selecionados e 4) projeto temático de intervenção realizado.

**Quadro 1:** Sistemática de organização dos relatórios

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>PROJETO DE INTERVENÇÃO</b>
<b>RL1</b> <b>Brenda</b> <b>Paula</b> <b>Gustavo</b>	6º ano do E.F. II	Gênero textual cartaz  Concordância nominal Práticas de produção escrita e leitura	Produzindo o gênero cartaz nas aulas de Língua Portuguesa
<b>RL 2</b> <b>Carla</b> <b>Amanda</b>	1º ano E. Médio	Carta do Leitor Práticas de produção escrita e leitura	Trabalhando com gênero Carta do Leitor

**Fonte:** elaborado pelos autores.

---

<sup>2</sup> Por questões éticas da pesquisa, os professores-residentes estão sendo identificados com nomes fictícios.

O conjunto das informações, presentes no quadro 1, já de início, fornece algumas pistas a respeito do trabalho planejado que fora desenvolvido pelos professores residentes. Assim, do ponto de vista da caracterização desse trabalho, para a planificação das atividades foram selecionados pelos professores-residentes dois gêneros textuais que estão diretamente relacionados com algumas práticas de linguagem/eixos de ensino propostas por documentos oficiais que prescrevem o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro.

Além disso, a escolha por esses gêneros e eixos não ocorre de maneira aleatória, pois nos relatórios há segmentos que tematizam representações do agir professoral desses sujeitos em relação a essa opção de gêneros, conforme observamos em alguns segmentos os quais foram retirados da seção que apresenta o desenvolvimento das atividades didáticas, mais especificamente da parte relativa à descrição da intervenção didática realizada. Nessa seção, esses atores (professores-residentes) representam, discursivamente, a caracterização do trabalho planejado que realizaram, apresentando assim os saberes prescritivos que por eles foram mobilizados para a elaboração do planejamento das ações didáticas e descrevem o agir professoral deles quanto à intervenção que foi realizada em sala de aula.

Nos segmentos a seguir, retirados de RL1 e RL2, vemos que a caracterização do trabalho planejado dos professores-residentes é fortemente influenciado por determinantes externos (BRONCKART; MACHADO, 2004), neste caso, por orientações que são estabelecidas por instâncias governamentais e por documentos oficiais, como, por exemplo, a BNCC, conforme os destaques em negrito.

**RL1**

STT1 -

STT1.1.1 (...) as atividades que compõem o projeto e que foram desenvolvidas no decorrer da regência contaram com a aplicação do tema referente ao gênero textual 'Cartaz' em conjunto com o conteúdo de concordância nominal. Optamos em trabalhar com esses conteúdos pois ambos estão presentes na disciplina de Língua Portuguesa do 6º ano do ensino fundamental – anos finais e em função do pouco tempo disponibilizado pelas professora (...) a escolha do gênero cartaz subsidiou-se também a partir da recomendação da Base Nacional Comum Curricular, a qual orienta que é fundamental que o aluno do 6º ao 9º ano do ensino fundamental desenvolva habilidades de (...) o planejamento das atividades foi elaborado também de acordo com o caderno de planejamento da professora regente da turma para que, dessa maneira, pudéssemos dar continuidade aos conteúdos que ela já estava desenvolvendo.

**RL2**

STT1 -

STT1.1.1: O projeto desenvolvido fez parte das atividades propostas no Projeto Residência Pedagógica e foi aplicado em uma turma de 1ºano do Ensino Médio da Escola XXXXXXXX, no período de 07 (sete) de outubro de 2019 a 04 (quatro) de novembro do mesmo ano. O trabalho desenvolvido teve como objetivo contribuir para um aprofundamento de alguns **gêneros textuais do campo de atuação jornalístico-midiático, especificamente a carta do leitor, seguindo o que está proposto na BNCC do Ensino Médio sobre o conhecimento dos gêneros que perpassam por esse campo de atuação, pois esse é o principal instrumento teórico utilizado para o ensino de língua portuguesa atualmente (...)** apresentamos as características do gênero e os elementos linguístico-gramaticais que podem ser identificados na carta do leitor. Trabalhamos mais esses conteúdos pois a professora precisava também dar continuidade ao assunto que já havia iniciado com os alunos e aí incluímos questões de coesão textual também (...).

Além desses determinantes externos, estão implicados, no desenvolvimento do agir professoral relativo ao trabalho de planificação dos professores, outros determinantes que dizem respeito ao sistema de ensino local, neste caso, instâncias como a escola e a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED-AP), as quais determinam quais conteúdos devem ser tratados a partir da matriz curricular do 6º, como pode ser observado em RL1. Há ainda as “prescrições” propostas por outro agente, neste caso, pela própria professora que sugere/propõe que os professores-residentes deem continuidade a alguns conteúdos que ela estava trabalhando, como é evidenciado nos segmentos com sublinhado simples nos dois STT anteriores e, também, o pouco tempo disponibilizado para a realização das atividades, como é o caso do descrito em RL1 (com destaque sublinhado duplo).

Esses dados nos mostram que ao recorrerem à BNCC e às demais prescrições, durante o curso do agir (BRONCKART, 2008), os professores-residentes reconhecerem a importância desse documento e o que a escola propõe como objetos de ensino que devem trabalhados em sala de aula. As prescrições não são, portanto, descartadas e nem os saberes prescritivos oriundos delas, os quais fundamentam o ensino de língua materna/portuguesa no contexto em que esses actantes estão vivenciando práticas de desenvolvimento profissional. Ou seja, as prescrições de documentos oficiais são fundamentais tanto para o desenvolvimento do trabalho de planificação que os professores realizaram quanto para o trabalho realizado, pois apresentam direcionamentos sobre o saber-fazer (LEURQUIN, 2013), mas somente esse saber não é suficiente.

Desse modo, nos textos/seguimentos em análise, observamos que os professores-residentes apesar de recorrem à BNCC e às demais prescrições não se colocam como meros “tarefeiros”, que consideram tais prescrições de forma *ipsis litteris*, mas realizam adequações, recortes, reconfigurações, elaboram tarefas dirigidas aos alunos, ou seja, realizam reconcepções (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; MACHADO; LOUSADA, 2010) desse documento.

Essas reconcepções/readequações, conforme podemos ver nos segmentos a seguir, estão relacionadas também com a intencionalidade do agir professoral dos professores-residentes, principalmente no que diz respeito às alterações feitas em seus planejamentos em função das reais necessidades de aprendizagem dos alunos, conforme vemos nos STT com destaques em itálico e sublinhado duplo:

**RL1**

STT2 –

STT2.2.: (...) esses primeiros planos foram elaborados com base em um material que nós consultamos da Revista Nova Escola, dos quais adaptamos alguns objetivos para o desenvolvimento de nossas aulas com o gênero cartaz e atividades, a partir de um fascículo didático elaborado. Porém, durante a observação foi possível constatar *algumas dificuldades dos alunos para leitura e compreensão de textos e questões gramaticais que a professora trabalhava em sala de aula (...) a partir dessas constatações e com base em algumas competências e habilidades retiradas da BNCC e adequadas de acordo com o nível da turma e também da necessidade dos alunos, alteramos os planos e também algumas atividades do fascículo didático (...)*.

**RL2**

STT2 –

STT2.2.1: Na realização da intervenção utilizamos uma Sequência Didática (...) criamos e organizamos planos de aula, contendo os objetivos para o ensino e que guiaram a elaboração de um conjunto de atividades didáticas (...) as atividades foram organizadas em 7 (sete) módulos e foram trabalhados em um total de 6 (seis) aulas. As atividades que elaboramos para a SD foram de práticas de leitura, prática de análise e de práticas de produção textual, trazendo as características do gênero carta do leitor. *Nesse sentido, construímos as atividades a partir de um conjunto de habilidades da BNCC que foram adaptadas de acordo com a necessidade da turma, pois durante a observações percebemos um nível baixo de proficiência em leitura (...)*.

Além dos determinantes que marcam a caracterização e a intencionalidade do trabalho e do agir professoral dos professores-residentes, vemos também alguns recursos usados por eles, isto é, instrumentos/ferramentas ou modelos que são mobilizados para concretização do trabalho realizado, conforme os segmentos a seguir (em negrito e itálico), além daqueles apresentados nos segmentos anteriores (Revista Nova Escola, fascículo didático, no caso de RL1 e uma SD, no caso de RL2):



**RL1**

STT3 –

STT3.3.1: Para desenvolver as atividades *foram criados quatro planos de aula com dois planos com duas aulas cada um e mais dois planos com apenas uma aula, totalizando seis aulas com duração de duzentos e oitenta minutos*. Esses planos foram fundamentais, pois nos auxiliaram no desenvolvimento das aulas e das atividades que realizadas com os alunos juntamente com a Sequência didática elaborada (...).

**RL2**

STT3 –

STT3.3.1: (...) *também consideramos algumas atividades do livro do portal do professor do MEC*, mas vimos que as atividades precisavam ser melhoradas, pois não aprofundavam o gênero carta (...) e usamos *o livro didático usado pela professora, que apresentava um capítulo com uma proposta didática para produção do gênero carta de leitor* e que julgamos ser adequada para o trabalho de escrita com os alunos (...).

Com base nos STT acima, vemos que o trabalho realizado, a partir do agir dos professores-residentes, se desenvolveu com base em dois eixos. O primeiro diz respeito à utilização dos planos de aula que apresentaram direcionamentos (objetivos didáticos) e orientaram o saber-fazer das/os professores no momento da intervenção em sala de aula. Já o segundo, diz respeito às atividades de práticas, ora elaboradas pelos professores-residentes, ora a partir de adaptações e/ou consultas a materiais como livros didáticos e atividades de domínio público postadas no Portal do Professor do Ministério da Educação.

Isso mostra que tal postura os ajuda a constituírem suas profissões e capacidades de pilotarem um projeto de ensino (BRONCKART, 2006) adequado às necessidades de aprendizagem das/os alunas/os, mas também evidencia a necessidade de se colocarem como autores de seus próprios materiais didáticos.

## 6 Considerações finais

Retomando ao objetivo proposto neste artigo – discutir algumas representações do agir professoral e do trabalho de professores de Língua Portuguesa em formação inicial – a análise dos dados, fundamentada a partir da semântica do agir, permitiu-nos compreender, no caso em estudo, que a dimensão relativa ao agir professoral e ao trabalho tanto planejado e quanto realizado (MACHADO, 2005), desenvolvidos pelas/os professores-residentes, configuram-se a partir de determinantes externos que estão ligados

diretamente com prescrições que são estabelecidas a partir de documentos oficiais, com intenções e modelos de agir que esses sujeitos se apoiam para a concretização de seu *métier*.

A respeito desses pontos, vemos que, apesar de as prescrições serem consideradas pelos atores implicados no agir professoral, isso não anula a autonomia desses sujeitos no que diz respeito à planificação e à modelização didática que realizam para o trabalho desenvolvido em sala de aula a partir do que foi projetado/planejado.

Isso mostra também que o professor em formação apresenta consciência a respeito da necessidade de conhecer e mobilizar saberes oriundos dessas prescrições, mas, também reconhece, a necessidade de adaptá-los às necessidades de seu contexto de ensino e às necessidades de aprendizagem dos alunos. Além disso, vemos que ao tematizarem tanto a caracterização quanto a preparação e o desenvolvimento do agir (a tarefa de planejar os planos de aulas, as atividades e ministrar aulas), os professores-residentes apreenderam o agir em sua singularidade, portanto, mobilizam saberes teóricos e práticas no dialógico com aquilo que foi observado no contexto de atuação das escolas-campo e sala de aula.

## **Agradecimentos**

R.G. contou com apoio de bolsa do Programa Nacional de Pós-doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/CAPES).

## **Contribuição**

**Rosivaldo Gomes:** Escrita – análise e edição; **Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin:** Escrita – análise e edição.

## **Referências**

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva, Londrina: EDUEL: 35-54, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2.ed. São Paulo: Educ, 2009.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues: l'agir professoral**, Didier, Paris, 2011.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Tradução de Adail Sobral. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

LEURQUIN, E. V. L. F. O que dizem os professores sobre seu agir professoral?. In: Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt. (Org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 299-332.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.) **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322010000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322010000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 05 abr. 2020.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R; BRONCKART, J.P. De que modo os textos Oficiais prescrevem o Trabalho do Professor? Análise Comparativa de Documentos Brasileiros e Genebrinos. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada Delta**. São Paulo, vol. 21, n.2, 2005.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

Recebido em: 07 de outubro de 2020

Aceito em: 17 de março de 2021

Publicado em maio de 2021

---

Rosivaldo Gomes  
E-mail: [rosivaldounifap12@gmail.com](mailto:rosivaldounifap12@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8770-6177>

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin  
E-mail: [eulaliaufc@gmail.com](mailto:eulaliaufc@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>

## O efeito metafórico de metáfora/metonímia em Michel Pêcheux

### *The metaphoric effect of metaphor/metonymy in Michel Pêcheux*

João Carlos Cattelan

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil

**Resumo:** Pretendo, com este estudo, por meio do cotejo, sobretudo, dos textos de Michel Pêcheux, *Metáfora e Interdiscurso* ([1984] 2011) e *Observações para uma Teoria Geral das Ideologias* ([1967] 1995), verificar como os conceitos de *metáfora* e de *metonímia* são concebidos pelo autor francês, compreender como é pensada a interrelação estabelecida entre eles, tematizar a imbricação, de um lado, entre metáfora, semântica e ideologia empírica e, de outro, entre metonímia, sintaxe e ideologia especulativa, abordar estas questões com exemplos que sirvam como dados e compreender como elas, pautando-se, respectivamente, na concepção de linguagem como sistema de signos ou como meio de comunicação, recalcam, num caso, a gênese da ordem do simbólico e, no outro, o efeito da sociedade sobre o efeito da linguagem.

**Palavras-chave:** Metáfora; Metonímia; Ideologia Empírica; Ideologia Especulativa; Simbólico

**Abstract:** In this study, by collating mainly Michel Pêcheux's works, *Metaphor and Interdiscourse* ([1984] 2011) and *Observations for a General Theory of Ideologies* ([1967] 1995), I aim to verify how the concepts of *metaphor* and *metonymy* are conceived by the French author; examine how the interrelation established between them is thought; thematize the overlap, on the one hand, between metaphor, semantics and empirical ideology and, on the other, between metonymy, syntax and speculative ideology; address these issues with examples that serve as data; and estimate how they, based on the conception of language either as a system of signs or as a means of communication, respectively, restrain, in one case, the genesis of the symbolic order and, in another case, the effect of society on the effect of language.

**Keywords:** Metaphor; Metonymy; Empirical Ideology; Speculative Ideology; Symbolic



## 1 Reflexões Iniciais

Faço, de início, um alerta que pode, talvez, favorecer a atividade de leitura deste trabalho; ele se refere ao contraponto estabelecido por Michel Pêcheux com toda corrente de estudo linguístico que considera que a língua possui estabilidade lógica, sendo, pois, sistêmica e pautada numa relação de naturalidade ou de literalidade com as “coisas”. Se fosse assim, haveria uma relação primeira, natural e literal, entre as palavras e o mundo, que, em seguida, poderia deslizar ou se deslocar para outras paragens, produzindo as, assim chamadas, figuras de linguagem. Neste caso, haveria um sentido literal que poderia ser vertido em metáfora ou metonímia. Não é esta a mirada do autor francês; para ele, a linguagem é naturalmente simbólica e o sentido se faz por meio da dispersão e das relações de conflito (ou de aliança) entre discursos, que falam das mesmas “coisas”, mas não dizem as mesmas coisas sobre elas. O sentido, assim, resultaria da imposição de outros efeitos por meio da contraposição entre discursos sob a força do interdiscurso. Sob esta ótica, a metáfora (e a metonímia) não ocorre a posteriori, mas se encontra na própria constituição do sentido.

Parece oportuno alertar, além disso, que este estudo surgiu da necessidade de didatizar os conceitos (e as aproximações entre eles) sobre os quais me debruço, a saber: o caso do seu desenvolvimento por Michel Pêcheux, considerado o fundador da Análise de Discurso de linha francesa. Trabalhando com a disciplina de “Teoria do Discurso” e sendo necessária a discussão sobre eles (e as suas imbricações), parecia crucial produzir algum escrito para dar algum suporte para a compreensão da sua ocorrência na teoria citada. Dessa maneira, mesmo que este artigo pareça, às vezes, apontar para direções diversas, a finalidade maior que norteia o empreendimento é a busca de didatização dos conceitos de *metáfora* e de *metonímia* em Michel Pêcheux e a percepção de como se amarram às noções de *ideologia empírica* e *especulativa*, além de se atrelarem às de *recalque* e *simbólico*. Em face dessa meta, ao lado da reflexão de caráter mais conceitual, busco amparo em memes atuais que circulam em redes sociais e que são trazidas à baila, uma vez que, nelas, os conceitos citados e o imbricamento entre eles parecem se concretizar de um modo mais palpável.

Pretendo, portanto, nada mais do que refletir sobre como a *metáfora* e a *metonímia* são compreendidas por Michel Pêcheux na Análise de Discurso de linha francesa, da qual

é tido como fundador. Estes conceitos foram teorizados, sobretudo, em *Metáfora e Interdiscurso* (2011) e *Observações para uma Teoria Geral das Ideologias* (1995). O primeiro, traduzido da versão francesa do artigo em alemão, de 1984, foi construído para situar o trabalho que Pêcheux realizava sobre “os processos discursivos” (p. 151), concebendo a *metáfora* como um fator decisivo para a gênese dos discursos, dado o deslocamento a que os recursos linguísticos são submetidos, e a *metonímia* como o processo que os encadeia em materialidades sintáticas submetidas a diferentes regiões discursivas.

Contra a univocidade do sentido e a suposta colagem do significante ao significado, produzindo, após, outros efeitos por referência a elas, Pêcheux (2011) não supõe “a existência evidente dos objetos de saber, ‘passando através’ dos processos discursivos nos quais eles se constroem, sem prestar a estes últimos uma atenção particular” (p. 152). Para ele, não haveria literalidade e o significante não se colaria ao significado, para se tornar, “literariamente”, figura de linguagem. Nenhuma região discursiva seria a proprietária da relação significativa. Contra o ponto de vista da ‘sociologia do saber’, da ‘poetológica’ ou da “teoria dos gêneros” (p. 152), seria “preciso retroceder até a questão da *produção discursiva do sentido de um enunciado*” (p. 152-153 - grifos do autor), que exige “levar a sério a noção de *materialidade discursiva* enquanto nível de existência sócio-histórica, que não é nem a língua, nem a literatura, nem mesmo as ‘mentalidades’ de uma época, mas que remete às condições verbais de existência dos objetos em uma conjuntura dada” (p. 151-152 - grifos do autor).

O autor sustenta a tese da inexistência de sentido natural que, depois, circularia em regiões discursivas, mas pleiteia que ele se faz pelo movimento entre processos constituidores de materialidades distintas, sem a reivindicação de antecedência; os objetos discursivos, produtos de amálgamas específicos, não teriam uma fonte primeira, para serem deslocados a seguir; ou seja: “a produção discursiva desses objetos ‘circularia’ entre diferentes regiões discursivas, das quais nenhuma pode ser considerada originária” (p. 158).

Um dado pode auxiliar na compreensão das formulações iniciais sobre a *metáfora*. Ele é um meme que tematiza a contratação do juiz Sérgio Moro pelo Centro Universitário de Brasília (Uniceub), após sair do ministério da justiça do governo.

Figura 1



Fonte: <https://www.blogdomoisismendes.com.br/>

Dou como estabelecido que “Marreco” (que é uma metáfora também ao sabor da concepção tradicional) remete ao ex-juiz Sérgio Moro, alcunha que lhe foi atribuída por causa do timbre de voz, e que os corvos remetem aos juízes togados, para me dedicar ao fio da meada do trabalho. No meme, por meio de um termo que circula em regiões discursivas distintas, a jurídica e a pedagógica, ocorre uma polissemia que exige o movimento e a compreensão do projeto de sentido da materialidade discursiva.

Se, do ponto de vista pedagógico, ‘prova’ é a demonstração de um saber, na região jurídica, o termo designa um conjunto de evidências relativas a um crime. O produtor do meme aposta neste bailado para criar humor, reivindicando que o leitor perceba a região que prepondera. Se o ponto de partida é pedagógico (Moro, professor, poderia deixar de aplicar “provas”), o de chegada é jurídico, retomando a função de Moro como juiz.

Moro teria agido à revelia da lei e condenado, “sem provas”, o ex-presidente Lula, pois ele liderava as intenções de voto em 2018. Se, à luz do primeiro enunciado, “não ter provas” remete à não-comprovação de aprendizagem, as condições de produção da meme e a retomada do saber histórico levam a concluir que a ausência de “provas” acontece, porque o juiz não observa a lei e condena sem elas. No entremeio do discurso, dado o descompromisso com a justiça, o meme carrega um efeito de crítica política à atuação de Moro no julgamento.

Pode-se perceber, pois, que há um intercâmbio de ‘marreco’ e ‘provas’ entre discursos distintos e que, no segundo caso, não se pode precisar a região antecedente que teria oferecido o material para a metáfora, o que pode ser replicado também sobre o primeiro caso. É possível concluir, desse modo, que um termo, palavra ou expressão não têm um sentido próprio, que é deslocado e recebe outro efeito, mas que eles circulam



entre regiões discursivas dispersas, sem literalidade originária, e que o sentido não é delineado por ditames que o transcendam.

## **2 O Caso dos Incêndios**

Em *Metáfora e Interdiscurso*, tratando de “um sistema de exemplos familiar [...] que concerne o deslocamento espacial e as [...] metáforas nas quais se representa” (p. 157), Pêcheux trata do *balão livre*, da *estrada de ferro* e da *toupeira*, meios para “os deslocamentos no céu, na terra e sob a terra” (p. 157). Para ele, “as formas discursivas nas quais aparecem [...] o balão, a estrada de ferro ou a toupeira são sempre [...] determinados enquanto objetos ideológicos (p. 157), que “teriam a propriedade de ser ao mesmo tempo idênticos a eles mesmos e diferentes deles mesmos, [...] de existir como unidade dividida, suscetível de se inscrever em um ou outro efeito conjuntural” (p. 157).

O autor alerta para o fato de que a sua reflexão pode sustentar o estudo de objetos discursivos “politicamente sobre-determinados” (p. 157), como ‘mudança’ e ‘liberdade’, a que se poderia adicionar, de minha parte, ‘doutrinação ideológica’, liberdade de expressão’, ‘imunidade parlamentar’, ‘democracia’, ‘autoritarismo’, ‘paternidade’. Não é acaso que n’*A Língua Inatingível* (2004), com base em Lacan, MP atribua à metáfora “um efeito revolucionário, [que] faz mexer as evidências do ‘mundo normal’” (p. 9), que defenda que “a metáfora também merece que se lute por ela” (p. 27) e que “o aborto da revolução cultural está em linha direta e determinada com essa anulação do jogo metafórico” (p. 98), uma vez que o equívoco, a polissemia e a heterogeneidade foram anulados em nome de um sentido higienizado, que não já não produzia deslocamentos.

Para Pêcheux (2011), já que o real da língua é o equívoco, a falha e o deslocamento, dever-se-ia supor “que não há [...] uma estrutura sêmica do objeto, e [...] aplicações variadas dessa estrutura nesta ou naquela situação, mas que a referência discursiva do objeto é construída em formações discursivas” (p. 158); não haveria uma literalidade submetida ao jogo: há o jogo e o que prepondera é a circulação entre regiões dispersas. Sobre os casos citados, o autor discorda que “haveria naturalidade ‘técnica’ do balão livre ou da estrada de ferro, ou naturalidade ‘zoológica’ da toupeira, que seria *em seguida* objeto de metáforas” (p. 158 - grifos meus), mas que, repito, é preciso retroceder até a questão da *produção discursiva do sentido de um enunciado*” (p. 152-153). Eis,

brevemente, os argumentos para defender que o sentido se define em regiões discursivas, que a metáfora é crucial discursivamente e que “a linguagem como imagem lógica da realidade, reflexo do real e expressão da objetividade, baseia-se no *mito* da coincidência entre a linguagem e o real” (2004, p. 99).

O pensador francês detalha como teoriza a *metáfora* (e a relação com a *metonímia*), refletindo sobre ‘incêndio’ no discurso do cotidiano, dos anarquistas e dos marxistas. Não se trata do mesmo *incêndio*, já que ele circula entre formações discursivas distintas. Com este pleito, o autor defende que “é porque os elementos da sequência textual, funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser importados (metaforizados) de uma sequência (de) *uma outra* formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e deslocar historicamente” (p. 158 - grifos do autor). Eis o que ele define como metáfora.

Pautado na sequência discursiva S1<sup>1</sup>, oriunda “do discurso cotidiano urbano do século XIX: ‘As lojas X/o banco Y/o prédio administrativo Z/foram destruídos pelo incêndio”, MP afirma que há, nela, um pré-construído: “o incêndio destrói” ou “a destruição pelo incêndio”, que é importado pelos outros dois discursos. Nos anarquistas, o curto-circuito simbólico é produzido entre *incêndio* e *revolução* e as sequências seriam: “S1: Incêndio - destruir - prédios/bancos/lojas” e “S2: Revolução - destruir - Estado burguês” (p. 159)”; se o incêndio destrói e a revolução busca destruir, os termos são equiparados e *incêndio* é importado como sinônimo de *revolução* e de destruição da propriedade burguesa.

Aqui, a importação de *incêndio* ocorreria “sem que nenhum discurso justificativo o subentenda: as explicações e as justificativas virão após” (p. 159); o *incêndio cotidiano* migra para o anarquismo como “metáfora poética” (p. 159), cujo “efeito metafórico corresponde à apreensão anarquista do processo revolucionário, no imediato de seu entusiasmo deflagrador” (p. 159). A metáfora (a importação) e o efeito metafórico (produto do movimento) ocorrem no imediatismo da troca e mantêm um certo efeito de verossimilhança, sem a existência de uma mesma atividade prática, pois os incêndios não são os mesmos, embora sejam destrutivos.

---

<sup>1</sup> S1, S2 e S3 são siglas usadas por Michel Pêcheux para se referir a “sequências discursivas”, ou seja, a recortes de materialidades verbais efetuados em face do objetivo traçado pelo pesquisador. É dizer: dada a finalidade da pesquisa que desenvolve, o estudioso não trabalha com a tessitura textual em sua inteireza, mas a partir de um conjunto de estruturas relativamente autônomas e independentes que lhe permitem tornar objetivos, concretos e demonstrativos os postulados que ele tem como meta sustentar.

---

Ao lado do curto-circuito simbólico entre *incêndio* e *revolução*, outro curto-circuito tecido por uma sequência textual transversal ligaria S1 e S2, teceria um fio S3 e surgiria e para justificar a clivagem. S3 derivaria de S1 e de S2, não porque *incêndio* e *revolução* remetem à destruição, mas porque abalam, no caso, o Estado burguês. Se o incêndio destrói prédios/banco/lojas, se eles constituem esse emaranhado político e se a revolução pretende eliminá-lo, é preciso destruir o que o sustenta, já que “ele está organicamente ligado a estas instituições” (p. 160). Aqui, estaria o discurso marxista, que tende para a construção teórica que articula S1 e S2 por meio de S3 e por um processo metonímico que articula a parte e o todo (o Estado burguês e as suas instituições), como na “metonímia clássica Vela/Barco [que] se articula através da descrição técnica das partes constituintes do barco, [sendo] a vela a parte essencial ou constitutiva” (p. 160).

Se a metáfora é o deslocamento de um termo de uma região discursiva, a metonímia ocorre como justificação do deslocamento. Enquanto o discurso anarquista seria metafórico, sem teorizar a prática (uma importação de termos), o discurso marxista, pautado em S3, metonímica e transversalmente, teria teorizado a revolução e a destruição de determinadas instituições. Desse modo, “a metáfora aparece fundamentalmente como uma *perturbação* que pode tomar a forma do lapso, do ato falho, do efeito poético, do Witz ou do enigma” (p. 160 - grifo do autor), enquanto a metonímia “apareceria [...] como uma tentativa de ‘tratar’ esta perturbação, de *reconstruir* suas condições de aparecimento” (p. 160 - grifo do autor). O autor alerta para o perigo de esta tentativa metonímica justificar a metaforização “evoluir para uma construção-conservação do existente [...], fixando-o em uma eternidade” (p. 160) e resultar na “irresistível tendência ao narcisismo teórico [...] que parece ter dificuldade em suportar a categoria da contradição” (p. 161).

Este sumário pode levar a concluir que a metáfora surge do deslocamento de *um* termo de uma região discursiva para outra e que a metonímia a sucede. Mas, nem a metonímia sucede a metáfora, pois surge simultaneamente, embora, às vezes, fique implícita, e nem a metáfora surge isenta de metonímia ou ocorre apenas sobre *um* termo. Para Pêcheux, não há metáfora sem metonímia, ela pode ser constituída sobre “uma *expressão* ou uma *proposição* [que] não tem *um* sentido [...] vinculado à sua literalidade” (1995, p. 161 - grifos meus), o sentido “de uma palavra, de uma *expressão*, de uma *proposição*, etc., não existe ‘em si mesmo’” (1995, p. 160 - grifos meus) e “a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases,

sinonímias, etc., [...] entre elementos linguísticos [...] em uma formação discursiva dada (1995, p. 161).

Nem se poderia afirmar, no limite, que *incêndio* se constitui a partir de “destruir pelo incêndio”, uma vez que, fora da cadeia sintagmática, não se presta, necessariamente, ao efeito negativo que ‘destruir’ impõe, como em enunciados de regiões discursivas em que produz outros efeitos: “Lebron James incendiou o jogo” ou “É preciso incendiar os espíritos”; o primeiro enunciado circula no mundo esportivo, significando tornar o jogo mais acirrado, e o segundo, no campo religioso, significando tornar as pessoas mais fervorosas. O primeiro foi de um comentarista esportivo e o segundo de um pastor. Como Pêcheux afirma (1995, p. 169 - grifos do autor), “*as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*”.

Na esteira das reflexões do francês, parece ser necessário perceber que a metaforização ocorre pelo deslocamento de significantes de uma região discursiva a outra, que produz outro efeito de sentido, outro processo discursivo, outra matriz ideológica e outro conjunto de cadeias metonímicas, com outro efeito metafórico conduzindo as materialidades discursivas de substituição, paráfrase e/ou sinonímia. O dado abaixo ilustra estas afirmações, no que tange ao deslocamento e à ancoragem sobre outro processo discursivo.

Figura 2



Fonte: <https://vindospampasoretorno.blogspot.com/2020/08/palestra-do-ano-como-colocar-seu-marido.html>

O meme trata da deputada Flordelis, acusada de tentativa de homicídio, mandando assassinar o marido. Ela construiu a reputação que a levou à Câmara como pastora e por

---

ter um abrigo para adoção de crianças, “cuidadas como família”. Eleita com 190.000 votos, envolveu-se com um adotivo, noivo de uma das “filhas”. A investigação mostrou que houve tentativa de homicídio com doses de veneno e que morte por arma de fogo foi encomendada. Questionada por que não se separou, afirmou que não queria “escandalizar o nome de Deus”.

Observem-se os deslocamentos metafóricos do meme, as cadeias metonímicas em que os significantes emergem e os efeitos de sentido em jogo. Passo por alguns para me dedicar ao que julgo mais relevante: a) “palestra do ano”, ao invés do efeito de conferência, pregação ou apresentação de argumentação, relativos à atividade da pastora, remetem ao ensinamento a ser tirado de atuações como a dela, descrendo da bondade altruísta com intuitos eleitoreiros; b) “Agenda disponível”, com efeito irônico, joga com a promessa de ser atendido no desejo de “colocar o marido nos braços de Jesus”, bastando convidar a pastora para a “aula”; c) “Em breve estaremos na sua igreja” retoma a atividade de pastores irem a diferentes lugares em pregação, sendo que, no caso, os ensinamentos seriam sobre como se livrar do marido. Além disso, há um efeito de profecia sobre descobrir que iniciativas parecidas não são altruístas; d) por fim, “Flordelis”, que poderia ser o nome catalisador de uma propaganda positiva, passa a designar e a constituir a materialidade simbólica da hipocrisia e do falseamento. A deputada é discursivizada, assim, com ícone da falsidade ideológica e da quebra de decoro parlamentar.

O enunciado que concentra o efeito de sentido e faz a leitura circular entre regiões discursivas é “colocar o seu marido nos braços de Jesus”, título satírico da palestra. Na região discursiva da pastora, o enunciado equivale a conversão, salvação e aceitação dos princípios cristãos. O marido desviante seria conduzido à redenção pelo ensinamento da pastora à esposa. Porém, dados os eventos, o enunciado remete à tentativa de assassinar e de cometer homicídio despercebidamente. A metáfora, dada a circunscrição da cadeia metonímica que a açambarca, transita entre uma região de vida e uma de morte, sob o véu da suposta abnegação. E é preciso perceber a bifurcação entre uma região e outra para compreender o jogo produzido. Não se trata de saber se há literalidade e/ou desvio, mas que, na materialidade discursiva, há dois modos de metaforização, nenhum sendo a matriz: vale o jogo.

### 3 Sinais e Discurso

Pêcheux também desenvolve os conceitos de *metáfora* e de *metonímia* como Thomas Herbert, em 1967 (1995), no artigo *Observações para uma Teoria Geral das Ideologias*, ancorando-se sobre o estudo intitulado *Reflexões sobre a Situação Teórica das Ciências Sociais e, Especialmente, da Psicologia Social*, de 1996 (2011). No trabalho de 1967, o autor volta à *Prática Técnica*: “transformação de matérias primas extraídas da natureza em produtos técnicos, por meio de instrumentos de produção determinados” (2011, p. 24), e *Política*: “transformação de relações sociais dadas em novas relações sociais produzidas por meio de instrumentos políticos” (2011, p. 24), que remontam ao “*discurso* como sistema articulado que remete à prática social complexa” (2011, p. 35 - grifo do autor) e como peça crucial da materialidade ideológica.

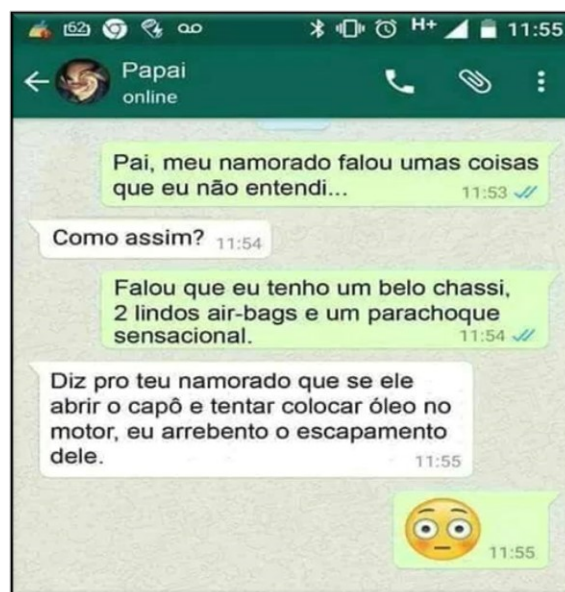
A retomada da prática técnica, cuja meta é um produto técnico, em face da sua organização, leva o autor francês, no estudo de 1967, a postular um “*efeito de conhecimento ideológico do tipo A*” (p. 67 - grifos do autor), pois tudo se passaria como colagem entre uma significação e uma realidade. O efeito ilusório criado pela aparência de biunivocidade é gerado pelo que ele denomina como *Ideologia Empírica*, “cujo centro é a produção de um ajuste aparente entre uma ‘significação’ e a ‘realidade’ que lhe ‘corresponde’” (p. 69).

Nesta ideologia, porque cimenta a relação entre palavras e “coisas”, haveria o mundo com unidades discretas a serem nomeadas, cabendo ao homem separar cada elemento, e haveria a linguagem, reservatório de ingredientes linguísticos para etiquetar cada unidade. A linguagem e o mundo seriam adequados um ao outro e significante e significado estariam ajustados entre si. A atividade de designação mostraria o fascínio “pelo problema da realidade à qual o significante deve se ajustar: de onde a inevitável ‘função do real’ atribuída ao homem, enquanto produtor-atribuidor de significações na superfície da ‘realidade’” (p. 71); ele seria o “*animal ecológico* que organiza seu meio, etiquetando-o” (p. 71 - grifos do autor) por meio de uma “pandenominação” (p. 71). Esta concepção conduziria a orientação pautada na aprendizagem por condicionamento, já que funda “o recorte semântico das necessidades e das tensões vitais do animal humano”, cujo objetivo seria “a gênese da significação no interior da relação de co-naturalidade do organismo” (p.71) com o mundo exterior que o cerca.

“Tentando se fazer passar por uma ciência, produzir os efeitos dela e recolher seus benefícios” (p. 65), uma ideologia de tipo A entenderia que a linguagem é transparente, que se organiza por meio da biunivocidade, que entre ela e a realidade a relação é direta e que, para cada significado, existe um significante. No entanto, existiriam os “‘esquecimentos’ que designam as resistências próprias a cada forma de ideologia” (p. 72), sendo que, aqui, sob o primado da relação entre a linguagem e o mundo, a falha incide na “incompreensão da especificidade simbólica do animal humano” (p. 73), pois postular a origem “da ordem do simbólico no interior da ordem do biológico traduz essa concepção empirista da ‘relação’ entre o significante e o significado” (p. 73), cujo tema seria o da “‘relação de objeto’” (p. 73) e que remeteria, portanto, a uma “pseudo-origem” (p. 73).

Pautado em Freud, Pêcheux postula que, contra uma concepção do simbólico ancorada no mundo empírico, “não há gênese do significante (o que anula a ideia de produção-distribuição de significantes própria da ideologia empirista)” (p. 73). Para ele, “a relação significante-significado resulta de uma propriedade da cadeia significante que produz, pelo jogo de uma necessária polissemia, os ‘pontos de ancoragem’ pelos quais ela se fixa no significado” (p. 73); é pela inserção em processos discursivos tecidos por cadeias significantes que um ingrediente linguístico alcança uma certa estabilidade e o efeito de literalidade; “não é a realidade que permitiria, a partir de uma ligação originária e não metafórica com o ‘objeto real’, edificar [...] as metáforas” (p. 73); são “as relações de *similaridade-diferença* [que] permitem compreender como se opera a posição do valor [...]: em uma palavra, é o efeito de similaridade metafórica que permite colocar o problema da ‘realidade exterior’ e da *prova* desta realidade” (p. 73). Aqui, encontram-se, em definitivo, as formulações de Pêcheux.

As formulações do autor constituem, dessa maneira, um contraponto às miradas mais tradicionais, no sentido de que não haveria uma naturalidade literal do significante, como a psicologia do condicionamento defende, mas que ele é amarrado a um significado por cadeias que o tomam como objeto discursivo, constituindo um sistema de paráfrases, substituições e sinonímias: ou efeitos metafóricos. Eis a importância da metáfora e das cadeias significantes que se impõem pelos processos discursivos. Uma ilustração sempre vem a calhar.

Figura 3<sup>2</sup>

Fonte: <https://pt.dopl3r.com/memes/graciosos/papai-online-pai-meu-namorado-falou-umas-coisas-que-eu-nao-entendi-1153-como-assim-1154-falou-que-eu-tenho-um-belo-chassi-2-lindos-air-bags-e-um-parachoque-sensacional-1154-diz-pro-teu-namorado-que-se-ele-abrir-o-capo-e-ten/442031>

Alguém insistiria que foi preciso que *chassi*, *air bag*, *para-choque*, *capô*, *óleo*, *motor* e *escapamento* fossem forjados no discurso automobilístico, para, depois, serem metaforizados para o corpo feminino, ao que caberia o contra-argumento de que *air bag* e *chassi* provêm da navegação espacial, no primeiro caso, e da fabricação de suportes para máquinas a vapor, no segundo. Disputa inglória para decidir sobre a antecedência ou a naturalidade do significante, que é inócua. Mas o contra-argumento mais indicado seria, neste caso, que cada termo recebe um efeito metafórico, imerso numa cadeia de significantes, sendo o caso que *air bag* equivale a *seios* e *para-choque* a *bumbum*, constrangidos por um discurso como o do meme. Fora da sintaxe que condiciona os significantes, um termo vaga perdido no *no sens*.

Retomando a prática política, MP a situa nas relações sociais. Se, para produzir, é preciso matéria-prima, instrumentos e homens, é nas relações sociais que definem os lugares sociais a serem ocupados que a prática política interfere, pois “tem por objeto as relações sociais” (2011, p. 34) e “encontra a *matéria-prima a transformar* sob a forma de relações sociais ‘sempre já-lá’” (2011, p. 34 - grifos do autor). O seu processo de transformação incide sobre as relações sociais por meio da reformulação “da demanda

<sup>2</sup> O link da figura, colado abaixo, foi quebrado, com o objetivo de distribuí-lo de um modo mais adequado na página. Para recuperá-lo, basta retirar as quebras entre uma linha e outra.



social” (2011, p. 35) e tem a consistência “de um *cimento* que mantém o todo no lugar” (2011, p. 37), pois, nela, “a ideologia é o poder que trabalha” (2011, p. 37). Tendo “por função transformar as relações sociais no interior da prática social, de tal maneira que a estrutura global não se modifique” (2011, p. 37), ela recalca as distorções na subjetividade e busca conduzi-las à ideologia, mostrada como a melhor forma de ver o mundo.

Se a prática técnica se liga à ideologia empírica, pautada na etiquetagem, na crença numa pandesignação, no pleito do homem como animal ecológico e no recalque da gênese da ordem do simbólico, a prática política, cujo instrumento é o discurso, faz-se na passagem da nomeação à cadeia sintagmática, na visão do homem como animal social e no recalque de a linguagem ser um efeito da sociedade. Se, de um lado, estar-se-ia na semântica e na metáfora, no outro, estar-se-ia na sintaxe e na metonímia. Aqui, a ideologia tem “a função de um mecanismo que produz e conserva as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais” (p. 67), fazendo cada um “*reconhecer* o seu lugar” (p. 68 - grifos do autor).

Chega-se, com isso, ao “efeito de conhecimento ideológico do tipo ‘B’” (p. 68 - grifos do autor), que seria um *mecanismo* que “se exerce necessariamente sobre elementos” (p. 68), sobretudo, em relação às forças de produção. Os efeitos da (suposta) co-naturalidade entre o significante e o significado resultariam da função semântica de retomada pelos significantes, cuja “forma é o discurso” (p. 69), que, sob a dominância de um conhecimento ideológico de tipo B, é determinado por uma “*forma especulativa-fraseológica*, cujo ponto central é a coerência das relações sociais de produção no modelo de um discurso articulado que detém em transparência a lei de ajuste dos sujeitos entre si” (p. 69 - grifos do autor). Entre A e B, haveria, pois, uma mudança de nível, para dizer de modo simplificado, entre as “palavras” e as “cadeias” que as ligam entre si.

Pêcheux denomina a ideologia do tipo B de *especulativa*, pois a aparência de ciência resulta da cadeia que põe “em jogo uma *função sintática*, [isto é] a conexão de significantes entre si” (p. 71 - grifos do autor). Na prática técnica, o homem atribuiria nomes; após, ele os uniria em discurso. Se, porém, a designação resulta das cadeias significantes, elas estabilizam o sentido dos objetos discursivos. Ressalve-se que MP afirma que as ideologias A e B não estão isoladas, mas que a especulativa tem primazia, pois o efeito de etiquetagem resulta da metonimização. A conexão imposta pela ideologia especulativa, que ignora a injunção, é metonímica, pois conecta a parte com o todo, como

o marxismo ligou o incêndio ao Estado burguês. Se a metáfora segmenta e secciona, a metonímia une e encadeia, criando efeito de transparência. É por meio da semântica e da sintaxe e da metáfora e da metonímia que o sentido se estabiliza, denegando as determinações ideológicas, históricas e sociais.

Para o autor, a ideologia especulativa padece de dois recalques, que dizem respeito ao fato de o atravessamento do “efeito de linguagem” [pelo] “efeito de sociedade” (p. 71-72) “não (ser) bem discernido” (p. 71). Afirmando que a “função de reconhecimento de sujeitos entre si se assegura necessariamente sob a forma do discurso” (p. 72), esta modalidade da ideologia recalca o problema, defendendo que o homem “está implicado como elemento em um sistema de comunicação de significações” (p. 72), que teria “o papel de um código” (p. 72) e que permitiria a ele (o homem) controlar “a si mesmo graças a linguagem” (p. 72). Ela considera “as relações entre os sujeitos ‘como relações naturais’” (p. 72), pois eles estariam “aptos para intercambiar significações codificadas” (p. 72), denegando que os efeitos de linguagem resultam da injunção social que modula os processos discursivos.

Se a comunicação ocorre por códigos, “qualquer que seja o estatuto destes” (p. 74), isto impede que se compreenda “por que é precisamente pela forma geral do discurso que as dissimetrias (e) as dessemelhanças [...] são asseguradas” (p. 73) com cadeias discursivas que cimentam o sentido, pois, se “o nível político se autonomiza, a política é apagada na teoria ideológica especulativa” (p. 74) e o efeito da sociedade sobre a linguagem é obliterado, tomando “a forma de um processo de comunicação codificada entre os agentes” (p. 74). A ‘metonímia’ designa, pois, “o efeito pelo qual os ‘sujeitos’ são pegos na organização sintática significante como suporte de direitos e de deveres nos quais se opera a identificação” (p. 75) e revela a “inscrição dos sujeitos na estrutura sintática e (o) *esquecimento dessa inscrição* pelo mecanismo de identificação do sujeito ao conjunto da *estrutura*” (p. 75 - grifos do autor).

Para objetivar a discussão com um dado de encadeamento sintático metonímico, que determina uma atividade de linguagem de cunho especulativo e fraseológico, veja-se o caso:

Figura 4



Fonte: <https://www.facebook.com/desesquerdizada/posts/285028385214439/>

A manchete, postada no G1, abordava a (im)popularidade do então presidente Michel Temer, após ele substituir a presidenta Dilma Rousseff, cassada com um impedimento questionável. O resultado da pesquisa foi a público em 04/09/2016, no portal, às 9:15, assinado pela “Equipe de dados”. Temer teria entre 8% e 19% de aprovação, de acordo com o Ibope. Nada a problematizar, pois os percentuais estavam ancorados em dados empíricos, sendo passíveis de verificação e demonstração.

O meme encadeia metáforas (aprovação, Temer, percentuais, capitais, Ibope) e mostra a “correção” feita pela Caneta Desmanipuladora, negando-se a jogar na perspectiva ideológica do discurso. Sobrepondo termos e trocando os percentuais por seus complementares, ela força o discurso para outra mirada, valendo-se de uma articulação que foca a reprovação e permite que “eleições” e “eleição” sejam “golpe” e que os percentuais acentuem o descontentamento denegado. A manchete inicial não falseava o real, mas o colocava de *um* modo, por uma conexão de significantes tangida por um horizonte avaliativo determinado. A “correção” coloca a “informação” sob outro mirante. A cadeia sintática de cada uma corresponde a uma perspectiva ideológica: eis o fraseológico.

#### 4 Considerações Finais

Para fazer um apanhado das reflexões de Michel Pêcheux, compreendo que, da crença na colagem do significante ao significado, emerge uma operação semântica de designação que sustenta uma ideologia empírica, que concebe o homem como animal ecológico e se

pauta numa relação de co-naturalidade entre palavras e “coisas”; e que, da conexão de significantes, um mecanismo sintático de articulação fundamenta a ideologia especulativa que considera o homem como animal social que intercambia significações codificadas em termos de processo comunicativo. Mas o pensador francês ressalta que, embora se simulem ciência, elas padecem de recalques: da gênese da ordem do simbólico e do efeito da sociedade na linguagem.

No primeiro recalque, a reflexão se pauta no imaginário de que a língua é um conjunto de etiquetas, constituído por significantes colados aos significados. Quando, em determinadas aulas, encontram-se tabelas constituídas por imagens e palavras (sistema de parentesco, partes do corpo, nomes de animais, dias da semana...), a “estratégia” está pautada na compreensão de que o mundo possui unidades discretas e que cada uma tem um nome. Depois de apreender as designações, as pessoas poderiam encadeá-las e intercambiar significações. A concepção empírico-designativa recalca a gênese do simbólico, que nasce da conexão sintática e que, se produz um efeito de literalidade, resulta da repetição submetida a uma conjuntura. Um recurso linguístico não está destinado a *uma* significação, pois as cadeias sintáticas o determinam. O significante permanece disponível para a clivagem que o levará a circular entre regiões discursivas que definirão o que significa.

Às vezes, postula-se que a língua possui signos plenos de sentido, como ‘pai’ e ‘mãe’, e outros, vazios, cujo efeito se resolve contextualmente, como ‘eu’ e ‘você’. A reflexão pode ser estendida aos artigos, preposições, conjunções... Se a ideologia empírica se equivoca e os sentidos dependem da cadeia conjuntural, entende-se que não há formas plenas, pois dependem da estrutura, e não há formas vazias, já que algum efeito existe nelas. O recalque da ordem do simbólico, cuja gênese está atrelada à clivagem, à metáfora e à geração de efeitos metafóricos, produz o efeito de literalidade, denegando o ideológico presente na nomeação.

Por outro lado, se a linguagem é um sistema de signos articulados por uma relação de co-naturalidade que permite o encadeamento sintático, ela seria um meio de comunicação. Atendida a exigência de os falantes conhecerem os termos e a sintaxe, eles se entenderiam sem equívocos ou dissimetrias, em face da biunivocidade codificada. O discurso seria um encadeamento de signos, com o diferencial de ser mais longo. O homem seria um animal social que se comunica por meio de um código e visaria informar. Para

Pêcheux, a ideologia especulativa, pautada no imaginário do literal, recalca a história, denega a política, trata as relações sociais como simétricas e determina que *um* sentido seja *o* sentido.

Seja porque uma ideologia empírica denega o deslocamento metafórico que trabalha a equivocidade, seja porque uma ideologia especulativa se sustenta no postulado fraseológico e apaga as operações metonímicas que parcializam os objetos discursivos sob efeito do social, seja porque há o recalque de que os homens parecem se comunicar porque a identificação é forjada por processos que os interpelam, devem-se superar a pandesignação e a informação para conceber o equívoco e a metáfora, e a metonímia que os sustenta, não como desvios, mas como motores dos processos discursivos que tornam o mundo cambiante e sempre resistente à esclerose. Vale a pena lutar pela metáfora...

## Referências

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. Tradução de Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

HERBERT, T. Observações para uma teoria geral das ideologias. Tradução de Carolina M. R. Zuccolillo, Eni Puccinelli Orlandi e José H. Nunes. **Rua**, v. 1, p. 63-89, 1995.

PÊCHEUX, M. Reflexões sobre a situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da Psicologia Social. Tradução de Mariza Vieira da Silva e Laura Perrela Parisi. *In: Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-54, [1984] 2011.

PÊCHEUX, M. Metáfora e interdiscurso. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. *In: Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 151-161, [1984] 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

Recebido em: 21 de setembro de 2020

Aceito em: 09 de março de 2021

Publicado em maio de 2021

---

João Carlos Cattelan  
E-mail: [jcc.cattelan@gmail.com](mailto:jcc.cattelan@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7838-5284>

## **Can bilinguals rate their proficiency accurately in a language background questionnaire? A correlation between self-rated and objective proficiency measures**

### ***Bilíngues conseguem avaliar com precisão a sua proficiência em um questionário de histórico da linguagem? Uma correlação entre medidas de proficiência autoavaliada e objetiva***

Ana Paula Scholl

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ingrid Finger

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

**Abstract:** Research with bilinguals apply different measures to assess proficiency, one of them being language background questionnaires, which include questions about individuals' experience and self-rated proficiency. Studies suggest that bilinguals can report their proficiency consistently with objective measures (MARIAN et al., 2007; LUK et al., 2013; GERTKEN et al., 2014; BRANTMEIR et al., 2012). Within this context, the goal of the present study was to investigate the relationship between two distinct measures of proficiency. In order to do so, we correlated participants' self-rated proficiency (N = 112) in the *Language Experience and Proficiency Questionnaire (QuExPLi - Questionário de Experiência e Proficiência Linguística)* with their scores on the TOEFL ITP. We also carried out a simple linear regression between the mean scores of the two measures. Results show a significant weak correlation between participants' self-rated proficiency and their scores on the TOEFL ITP, as well as a significant regression equation. Also, when the scores on individual skills were correlated with participants' self-rated proficiency on those skills (N = 16), significant moderate to strong correlations were found. These results add to research that have found that bilinguals are able to report their proficiency accurately; however, more studies in different contexts are needed.

**Keywords:** Proficiency; Self-rated Proficiency; Language Background Questionnaire



**Resumo:** Pesquisas com bilíngues aplicam diferentes medidas para avaliar proficiência, uma delas são os questionários de histórico da linguagem, que incluem perguntas sobre a experiência dos indivíduos e a sua proficiência auto-avaliada. Estudos sugerem que bilíngues conseguem relatar a sua proficiência de forma consistente com medidas objetivas (MARIAN et al., 2007; LUK et al., 2013; GERTKEN et al., 2014; BRANTMEIR et al., 2012). Nesse contexto, o objetivo do presente estudo foi investigar a relação entre duas medidas distintas de proficiência. Para isso, correlacionamos a autoavaliação de proficiência dos participantes (N = 112) no Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi) com as suas pontuações no TOEFL ITP. Também realizamos uma regressão linear simples entre os escores médios das duas medidas. Os resultados mostram uma correlação fraca e significativa entre a proficiência autoavaliada dos participantes e suas pontuações no TOEFL ITP, bem como uma equação de regressão significativa. Além disso, quando as pontuações nas habilidades individuais foram correlacionadas com a proficiência autoavaliada dos participantes nessas habilidades (N = 16), correlações significativas moderadas a fortes foram encontradas. Esses resultados se somam a pesquisas que encontraram dados de que bilíngues são capazes de relatar sua proficiência com precisão. No entanto, mais estudos em diferentes contextos são necessários.

**Palavras-chave:** Proficiência; Proficiência Autoavaliada; Questionário de Histórico da Linguagem

## 1 Introduction

Many studies have investigated linguistic and non-linguistic effects of a bilingual experience in individuals (see VALIAN, 2015; BIALYSTOK, 2017; and ANTONIOU, 2019 for reviews). Even though there is a great number of studies on the topic, researchers are far from reaching a consensus about the effects of bilingualism on cognitive processing. Research exploring different aspects of cognition (attention and inhibition, for example) in relation to the use of more than one language have yielded inconsistent results (ADESOPE et al., 2010; PAAP; GREENBERG, 2013; BRUIN et al., 2014; ANTONIOU, 2019). That is, there is evidence suggesting that bilingualism entails varied cognitive benefits (COSTA et al., 2008; BIALYSTOK et al., 2012), whereas other studies report null, mixed or negative effects of the daily use of two or more languages (PAAP; LIU, 2014; PAAP et al., 2015).

There are some potential ways of addressing the causes for such discrepancy, many of them having to do with issues related to methodological compatibility across

studies (LEIVADA et al., 2020). One possible explanation is that researchers vary in the way they select and classify their participants, using different criteria to determine who is bilingual and often not treating bilingualism as a spectrum (GROSJEAN, 2006; SURRAIN; LUK, 2017; LEIVADA et al., 2020). This, in turn, makes the comparison across studies and the replication of findings difficult. Another explanation might be related to the fact that, depending on the participant sample, conditions of testing, and cognitive measures, factors such as a high level of proficiency and/or education can be overshadowed by another group of factors such as bilingual trajectory or context of language use. (LEIVADA et al., 2020). Also, potential effects of bilingualism compete with other sources of adaptation, and for this reason, depending on the participant sample, monolinguals may have other advantages that conceal these effects (VALIAN, 2015; LEIVADA et al., 2020).

In order to further advance our comprehension of the influence a bilingual experience may have in general cognitive processes, it is of paramount importance that researchers have a good understanding of participants' characteristics and consider a range of experiences which can, along with bilingualism, affect an individual's cognition. Given that bilingualism is a complex and continuous variable comprising multiple factors, it is therefore crucial that studies document and report participants' language experience in a more transparent manner (SURRAIN; LUK, 2017).

One widely used way of acquiring information about bilinguals' experiences in research is administering language background questionnaires. In addition to information about participants' experiences, these questionnaires also assess their proficiency in the languages they use. As it is known, proficiency is a variable that directly affects the performance of bilinguals in experimental studies (TREMBLAY, 2011). Here we aim to investigate to which extent bilinguals are able to accurately report their proficiency in self-assessed measures, comparing them to objective ones.

## **2 Measuring Proficiency**

Linguistic proficiency is a multicomponential construct which integrates an individual's linguistic knowledge and ability to use a language appropriately in real-life situations (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; BIALYSTOK, 2001; HULSTIJN, 2015).



This construct can be measured in various forms, posing a challenge to research involving bilingualism because if proficiency is not assessed in a similar way across studies, the comparison of results and implications become more problematic. In order to have a good understanding of an individual's proficiency, the four skills (reading, writing, listening, and speaking) should be assessed in both of the bilingual's languages (ROMAINE, 1995). Given that the ability to communicate in a language is a complex construct, one skill may not represent or assess bilinguals' proficiency sufficiently (POWERS, 2010). Therefore, the instruments used to assess language proficiency should take different aspects of the bilingual experience into consideration to allow for a more comprehensive measurement of the ability of an individual to communicate effectively using the languages they speak.

A proficiency measure which is used on a large scale worldwide is standardized proficiency tests. Language tests have been adopted as a condition for entry, permanence or obtaining citizenship in different nations as well as a way of assessment in the language classroom, and their focus is the ability of an individual to use a language (SHOHAMY, 2007). Standardized tests are used on a large scale due to the fact that they are convenient in terms of administration, scoring and result statements (KUNNAN, 2012). The central characteristic of these tests is the uniformity of testing and evaluation practices, including their development, administration, scoring, description and interpretation of results (KUNNAN; GRABOWSKI, 2013). Among the strengths of standardized tests is the fact that they allow comparisons between different populations, they have good psychometric properties, they can be administered in groups and their data is simple to analyze. On the other hand, these tests are expensive to be used with all research participants and they may not be appropriate for a given population (CHRISTENSEN et al., 2014). Moreover, it is often not possible to have the results of a standardized test in a short period of time - between the participant selection and the data collection, for example (TREMBLAY, 2011).

Another possibility for determining proficiency is the use of self-assessment measures. These instruments - usually in the form of questionnaires - are frequently used in bilingualism research and also have their advantages and drawbacks. As for the advantages, they generally include the four skills, are fast and cheap to use in research (BAKER, 2011). Furthermore, they offer a more holistic measure of proficiency, in spite of being more subjective than standardized tests (LUK; BIALYSTOK, 2013). With

respect to the disadvantages of using these instruments, there is a possibility that participants evaluate their proficiency better or worse than it really is (GROSJEAN, 2006). Also, the participant's attitudes towards their languages and the status of these languages may affect the reliability of these instruments (ROMAINE, 1995). Questionnaires are the most common instrument of self-assessed proficiency used in research. They are efficient in terms of time, effort and financial resources, being able to gather a large amount of information in a short time (DÖRNEY, 2003). In order to avoid misinterpretation of questions, especially with participants with a low level of proficiency, it is advisable to present the questionnaire in the participants' native language (WILSON, 1999).

Self-assessed proficiency measures are frequently used to predict participants' linguistic performance on objective tests. Studies suggest that the relationship between self-rated proficiency and objective measures of linguistic performance varies according to the languages and the tasks used (MARIAN et al., 2007). There is evidence indicating that bilinguals can evaluate their language experience and proficiency in a manner corresponding to objective instruments (WILSON, 1999; LI et al., 2006; MARIAN et al., 2007; LUK; BIALYSTOK, 2013; GERTKEN et al., 2014). For example, Delgado et al. (1999) compared bilingual students' (n = 80) self-rated proficiency (reading, writing, listening and speaking) with their results in four subtests of the *Woodcock-Munõz Language Survey*. Results suggest that the correspondence between self-rated proficiency scores and those obtained in objective tests depends on the languages and skills being evaluated. Even though the authors did not find correlations which are strong enough to justify the use of self-assessed proficiency measures alone, their findings showed that they can serve as a first instrument to be used in the participant selection phase of a project. Brantmeier et al. (2012) also found a positive correlation ( $r = 0.341$ ;  $p < 0.01$ ) between self-rated proficiency (reading, writing, listening and speaking) and an online language test (vocabulary, grammar, reading and writing) with Spanish advanced language students (n = 150). In another study, Gertken et al. (2014) compared participants' reported proficiency in a questionnaire with a standardized test (*Oxford Placement Test*) and found a strong positive correlation between the measures, indicating that participants can accurately rate their proficiency.

Notwithstanding, there is a lack of consistency in the methods researchers employ to measure language proficiency and the inadequate register of participants' proficiency makes comparisons among studies more difficult (TREMBLAY, 2011). For this reason, we believe that studies in the areas of bilingualism and second language acquisition can benefit from the use of standardized proficiency measures as well as from greater consistency in the description of participants and procedures in the studies. In addition, combining self-rated proficiency measures obtained in language background questionnaires with objective measures can provide a more comprehensive description of the samples in individual studies, which may therefore enrich our understanding of bilingualism as a life experience (SURRAIN; LUK, 2017).

### 3 The present study

The aim of the present study was to analyze the relationship between two distinct measures of language proficiency: self-rated proficiency and scores on a standardized test. More specifically, we investigated how accurately a group of adult Brazilian bilinguals and users of English as an additional language<sup>1</sup> report their proficiency in English in a language background questionnaire. To that end, we compared participants' self-rated proficiency with their scores on a standardized large-scale proficiency exam, the TOEFL ITP.

As a measure of self-rated proficiency, we used the *Language Experience and Proficiency Questionnaire (QuExPLi - Questionário de Experiência e Proficiência Linguística)*, adapted from Scholl & Finger (2013). The instrument was developed to contribute to studies about bilingualism in Brazil by providing a language background questionnaire in Portuguese to be used with adult bilinguals with varied language backgrounds and proficiency levels. The focus of the questionnaire is to gather essential language experience information about participants for research involving bilingualism. The questionnaire contains questions about participants' language background, that is, which languages they know, in which context and when they learned them as well as for

---

<sup>1</sup> We use the term 'additional language' to refer to any language spoken by an individual that is not their first language, regardless of the order in which these languages were acquired. In this sense, an additional language is any language learned after one's first language is well developed (ORTEGA, 2009).

how long they were immersed in those languages in different contexts. There are also questions about the current use of the languages, how often, in which contexts, and for which purposes they are used. To finish, there is a self-rated proficiency scale in four skills - reading, writing, listening and speaking - ranging from 1 (very poor) to 6 (proficient).

The objective measure used in this research was the *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*, developed by the Educational Testing Service (ETS), which is the most well-known large-scale proficiency exam (KUNNAN, 2012). The test is taken by individuals who are not native speakers of English in order to be able to enroll in undergraduate or graduate courses at universities in English-speaking countries. The version of the test used in this study was the TOEFL ITP (*Institutional Testing Program*). The TOEFL ITP is administered by the higher education institution where candidates are taking the test, usually for the purpose of placing students according to their level or monitoring their progress. The test comprises academic subjects and assesses candidates in listening comprehension (50 questions), structure and written expression (40 questions), and reading comprehension (50 questions). The maximum score in the test is 677, with scores from 337 to 459 being equivalent to the A2 level in the CEFR, 460 to 542 to the B1 level, 543 to 626 to the B2 level, and 627 to 677 to the C1 level (ETS).

Based on previous investigations (MARIAN et al., 2007; LUK et al., 2013; GERTKEN et al., 2014; BRANTMEIER et al., 2012), we expected that participants' self-rated proficiency would be positively correlated with their scores on the TOEFL ITP. Such correlation would also provide validity evidence to the *QuExPLi*. This would in turn allow us to contribute to research on bilingualism in Brazil, which is in need of a complete instrument to assess the use of Brazilian participants' language backgrounds and their proficiency levels.

## **4 Participants**

Participants were 112 undergraduate and graduate students from the Federal University of Rio Grande do Sul (52 women, 60 men) who were taking the TOEFL ITP test provided by the University. The age of the participants ranged from 19 to 50 years old ( $M = 25.2$ ;  $SD = 5.5$ ). Participants were Brazilian native speakers of Portuguese, and most or all

classes they attended at university were taught in Portuguese. English age of acquisition ranged from 5 to 21 years old ( $M = 10.3$  years,  $SD = 3.4$ ), confirming that all participants started learning English after having learned Portuguese. Most participants learned English at school, in language courses or on their own. Participants reported reading, using the Internet and watching television and movies as the main factors which contributed to their learning of the additional language. Information about participants' English language background can be found in Table 1.

**Table 1** - Language Background and Use Reported by Participants in the QuExPLi

Language background measures	Additional language (English)	
	M	SD
<i>Age (Years)</i>		
Started learning	10.3	3.4
Started using actively	16.6	4.1
Became fluent	19.1	5.3
<i>Contribution to learning*</i>		
Family	1.1	1.7
Friends	2.6	1.9
Reading	5.4	6.1
Academic texts	4.4	1.9
television/movies	5.1	1.2
Music	4.8	1.4
Internet	5.2	1.3
Language courses	4.9	1.9
<i>Immersion (months)</i>		
In a country	2.2	4.7
In a family	7.6	45.2
At school or work	24.2	53.3

*Frequency\*\**

Speaks with father	1.4	1.2
Speaks with mother	1.5	1.6
Speaks with other family members	1.9	1.4
Speaks with friends	2.9	1.4
Speaks at school/work	3.2	1.5
Writes at school/work	4.3	1.5
Daily time using the language (%)	13.2	11.6

*Daily hours*

TV/movies	1.6	1.4
Music	1.8	1.8
Videogames	0.8	2.3
General reading	1.1	1.3
Academic reading	1.7	1.9
Writing	0.8	0.9
Speaking	0.6	0.9

---

\*Scale from 0 (nothing) to 6 (very much)

\*\* Scale from 1 (a few times a year) to 6 (every day)

---

**Source:** own authorship.

## **5 Materials and procedures**

Data was collected in different administrations of the TOEFL ITP exam in the Federal University of Rio Grande do Sul. The questionnaires were completed on the day of the test while participants waited for the TOEFL exam to begin and handed in to the researchers before the test started. All participants signed a consent form (project number CAAE 37252514.5.0000.5347) prior to completing the questionnaire.

### 5.1 The *QuExPLi* questionnaire

The language background questionnaire used in this study was the *Language Experience and Proficiency Questionnaire (QuExPLi - Questionário de Experiência e Proficiência Linguística*, see Appendix), based on Scholl & Finger (2013). The questionnaire was adapted to be used with our sample, considering that the participants were users of English as an additional language who were taking a standardized English proficiency test. Participants reported their English proficiency (reading, writing, listening and speaking) in the *QuExPLi* in a scale ranging from 1 to 6, being 1 = very poor and 6 = proficient. The mean scores of self-rated proficiency are described in Table 2.

**Table 2** – Self-rated proficiency

	M	SD
Reading	4.7	1.1
Writing	3.8	1.2
Listening	4	1.3
Speaking	3.6	1.3
Four skills	4.0	1.1

**Source:** own authorship.

### 5.2 The TOEFL ITP

As previously described, the TOEFL ITP includes 3 parts: listening comprehension (50 questions), structure and written expression (40 questions), and reading comprehension (50 questions). The questions are multiple choice, with four options each, and the test is performed in paper and pen. The test does not include any speaking measures. The maximum score on the test is 677.

## 6 Data analysis

Participants' answers in the questionnaire and their scores in the TOEFL ITP were manually inserted into an Excel spreadsheet, which was exported to SPSS (Version 18.1).

Pearson correlations were performed between participants' self-rated proficiency (reading, writing, listening, speaking, and the mean score of the skills) and their scores on the TOEFL ITP (total score). Pearson correlations were also performed between each skill individually (listening, writing, and reading) and their equivalent skill on the TOEFL ITP (listening comprehension, structure and written expression, and reading comprehension) for the participants for which we had access to the detailed scores report on the test (N = 16). A simple linear regression was used to further investigate the relationship between self-rated proficiency and the total scores on the TOEFL ITP.

## 7 Results

Self-rated proficiency in English (reading, writing, speaking and listening) was correlated with participants' scores in the TOEFL ITP. There was a significant positive correlation between the total score on the test and self-rated proficiency in listening ( $r = .227$ ;  $p < .05$ ). However, correlations with the remaining skills - reading ( $r = .131$ ), writing ( $r = .169$ ), and speaking ( $r = .155$ ) - were not significant.

Mean scores in self-rated proficiency were also correlated with the total results in the TOEFL ITP. There was a significant positive correlation between the measures ( $r = .189$ ;  $p < .05$ ). The values of the correlations are shown in Table 3.

**Table 3** – Correlations Between Self-Rated Proficiency and Total Scores on the TOEFL ITP (N = 112)

---

Reading	.131
Writing	.169
Listening	.227*
Speaking	.155
Mean	.189*

---

\* $p < 0.05$ .

---

Source: own authorship.

A simple linear regression was carried out to further investigate the relationship between the mean self-rated proficiency and the total score on the TOEFL ITP. It was

---



determined that when self-rated proficiency increases one unit on the scale (1 - 6) the TOEFL total score increases by 10.7 ( $\beta = 0.19, p < .05$ ). A significant regression equation was found  $F(1, 111) = 4.09, p < .05$ . The Adjusted  $R^2$  (.027) showed that only a small part of the variation in the TOEFL scores can be explained by self-rated proficiency.

From the 112 participants, we were able to access the scores of each skill separately on the TOEFL ITP of only 16 participants. Their performances were correlated on each of the three skills measured in the test with their self-rated proficiency. There was a strong significant correlation between self-rated listening proficiency and listening comprehension on the TOEFL ITP ( $r = .892, p < .001$ ), and moderate significant correlations between self-rated writing and structure and written expression ( $r = .580, p < .05$ ), and self-rated reading and reading comprehension on the TOEFL ( $r = .733, p < .001$ ).

## 8 Discussion

The aim of the present study was to investigate how accurately a group of adult Brazilian bilinguals and users of English as an additional language report their proficiency in English in a language background questionnaire. In order to do so, we correlated participants' answers in the *QuExPLi*, adapted from Scholl and Finger (2013), with their scores in a standardized proficiency test, the TOEFL ITP. Taking previous research into consideration, (MARIAN et al., 2007; LI et al., 2006; LUK et al., 2013; GERTKEN et al., 2014; WILSON, 1999; BRANTMEIER et al., 2012) we expected to find a positive correlation between the two different measures of language proficiency. Our hypothesis was confirmed given that there was a significant correlation between the average score of the four skills (reading, writing, listening, and speaking) and the score on the TOEFL ITP. There were strong correlations found when each skill was correlated separately with its equivalent in the test. In other words, the higher the participants rated their proficiency in the questionnaire, the higher their scores on the TOEFL ITP were.

Nevertheless, when considering each self-rated skill individually, in relation to the total score on the exam, significance was reached only with listening ( $r = .227; p < .05$ ). Listening ability is required to a great extent in the test (50 questions); however, this part of the test has the same number of questions of the reading section. For this reason, it

would be expected that results should be similar in these two abilities. One explanation for these findings might be that participants are able to assess their listening skills better than the other ones due to a higher frequency of use of this skill, especially for leisure activities. When we observe the number of hours participants reported using the English language for different activities (Table 1), we can see that the mean number of hours used daily is higher for activities involving listening - watching tv/movies ( $M = 1.6$  hours,  $SD = 1.4$ ) and listening to music ( $M = 1.8$  hours,  $SD = 1.8$ ), than for the ones that involve reading - general ( $M = 1.1$  hours,  $SD = 1.3$ ), and academic reading ( $M = 1.7$  hours,  $SD = 1.9$ ).

Even though we had access to the detailed score report of only a small number of participants - 16 out of 112 - on the TOEFL ITP, when we correlated self-rated proficiency on listening, writing, and reading and the individual scores on listening comprehension, structure and written expression, and reading comprehension, significant positive correlations were found. In other words, the better participants rated themselves in these skills on the questionnaire, the higher their scores on these skills on the TOEFL ITP were. Self-rated listening was the skill that correlated most strongly with its counterpart on the objective test. Once again, this might be related to the fact that listening is the skill most used by the participants, making their self-evaluation more reliable.

The significant positive correlation of the average self-rated proficiency score in the questionnaire with the scores on the TOEFL ITP ( $r = .189$ ;  $p < .05$ ) is in accordance with previous studies (MARIAN et al., 2007; LI et al., 2006; LUK et al., 2013; GERTKEN et al., 2014; WILSON, 1999; BRANTMEIER et al., 2012) which found that bilinguals are able to report their language proficiency consistently with objective measures. Moreover, a simple linear regression also showed that self-rated proficiency (mean scores) significantly predicted the total scores on the TOEFL ITP, suggesting that the higher participants rated themselves, the higher they scored on the test.

These results suggest that self-assessment measures of proficiency are efficient and can be used when researchers select bilingual participants for studies. However, it should be noted that, even though the correlation between the two proficiency instruments in this study was significant, it is a weak one. One possibility for this correlation not being stronger is that the TOEFL ITP measures academic English skills, and when individuals report their proficiency in a language, they might think about it in a more general way, in

situations they encounter in their everyday lives. In other words, participants' self-rated proficiency might have been thought more globally, while the proficiency measured by the TOEFL ITP is more specific to the academic context. A limitation of this study is that the objective measure of proficiency did not include speaking ability. In order to understand proficiency more globally, the four skills should be accounted for. Future research can investigate whether other standardized proficiency tests correlate with self-rated proficiency, in order to increase the knowledge about the association between these two types of measures.

In bilingualism and second language acquisition research, it is of great importance that researchers consider participants' language background and proficiency in order to gain a more comprehensive understanding of their bilingual experience. For this reason, having two proficiency measures, one more objective and the other more holistic and subjective, can be a great way to fully understand participants' proficiency and contemplate how it might relate to the variables being studied.

In conclusion, this study adds to research on bilingualism and second language acquisition that have found a correspondence between self-assessment and objective measures of proficiency. Given that associations were found, even though the objective measure used was a specific proficiency test that assessed academic skills, we believe more studies on the topic in different contexts should be encouraged. Until there is stronger evidence that participants can report their proficiency accurately in questionnaires, the use of a combination of self-assessed and objective measures is recommended for a better understanding of participants' proficiency.

## Contribution

**Ana Paula Scholl:** Conceptualization, Data curation, Formal Analysis, Investigation, Methodology, Writing – original draft, Writing – review & editing. **Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes:** Formal Analysis, Methodology, Project Administration, Supervision, Writing – review & editing; **Ingrid Finger:** Conceptualization, Methodology, Project Administration, Supervision, Writing – review & editing.

## References

- ADESOPE, O.; LAVIN, T.; THOMPSON, T.; UNGERLEIDER, C. A. Systematic review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. **Review of Educational Research**, v. 80, n. 2, p. 207-245, 2010. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- ANTONIOU, M. The advantages of bilingualism debate. **Annual Review of Linguistics**, v. 5, n. 1, p. 395–415, 2019. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011718-011820>
- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Multilingual Matters, 2011.
- BIALYSTOK, E. **Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition**. Cambridge University Press, 2001.
- BIALYSTOK, E. The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. **Psychological Bulletin**, v. 143, n. 3, p. 233-262, 2017. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>
- BIALYSTOK, E.; CRAIK, F.; LUK, G. Bilingualism: consequences for mind and brain. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 16, n. 4, p.240-250, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- BRANTMEIER, C.; VANDERPLANK, R.; STRUBE, M. What about me? Individual self-assessment by skill and level of language instruction. **System**, v. 40, n. 1, p. 144-160. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.003>
- BRUIN, A.; TRECCANI, B.; DELLA SALLA, S. Cognitive Advantage in Bilingualism: An Example of Publication Bias? **Psychological Science**, v. 26, n. 1, p. 99-107, 2014. <https://doi.org/10.1177/0956797614557866>
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied linguistics**, 1, 1980.
- CHRISTENSEN, L. B.; JOHNSON, R. B.; TURNER, L. A. **Research Methods, Design and Analysis**. Pearson, 2014.
- COSTA, A.; HERNÁNDEZ, M.; SEBASTIÁN-GALLÉS, N. Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. **Cognition**, v. 106, n. 1, p. 59–86, 2008. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.12.013>
- DELGADO, P.; GUERRERO, G.; GOGGIN, J.; ELLIS, B. Self-Assessment of Linguistic Skills by Bilinguals Hispanics. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**, v. 21, n. 1, p. 31-46, 1999. <https://doi.org/10.1177/0739986399211003>

DÖRNEI, Z. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing**. Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. **TOEFL ITP**.  
[https://www.ets.org/toefl\\_itp/about](https://www.ets.org/toefl_itp/about)

GERTKEN, L.; AMENGUAL, M.; BIRDSONG, D. Assessing Language Dominance with the Bilingual Language Profile. *In*: LECLERQ, P.; EDMONDS, A.; HILTON, H. (Eds). **Measuring L2 Proficiency: Perspectives from SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

GROSJEAN, F. Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *In*: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (Eds.) **The handbook of bilingualism**. New York: Blackwell, 2006.

HULSTINJ, J. **Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015.

HYMES, D. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.) **Sociolinguistics**. London: Penguin, 1972.

KUNNAN, A. High-stakes language testing. *In*: CHAPELLE, C. (Ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**. New York: Wiley, 2012.

KUNNAN, A., GRABOWSKI, K. Large scale second language assessment. *In*: CELCE-MURCIA, M. et al. (Eds.). **Teaching English as a second or foreign language**. Heinle/Cengage, 2013.

LEIVADA, E.; WESTERGAARD, M.; DUÑABEITIA, J.; ROTHMAN, J. On the phantom-like appearance of bilingualism effects on neurocognition: (How) should we proceed? **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 24, n. 1, 197–210, 2020.  
<https://doi.org/10.1017/S1366728920000358>

LI, P.; SEPANSKI, S.; ZHAO, X. (2006). Language history questionnaire: A Web-based interface for bilingual research. **Behavior Research Methods**, v. 38, n. 2, p. 202-210, 2006. <https://doi.org/10.3758/BF03192770>

LUK, G.; BIALYSTOK, E. Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. **Journal of Cognitive Psychology**, v. 25, n. 5, p. 605-621, 2013. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.795574>

MARIAN, V.; BLUMENFELD, H. K.; KAUSHANSKAYA, M. The Language Experience And Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 50, n. 4, p. 940-967, 2007. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/067\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/067))

ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition**. New York: Hodder Education, 2009.

PAAP, K.; GREENBERG, Z. There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing. **Cognitive Psychology**, v. 66, n. 2, 232-258, 2013.

<https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2012.12.002>

PAAP, K.; JOHNSON, H.; SAWI, O. Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances.

**Cortex.**, v. 69, p. 265-278, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.04.014>

PAAP, K.; LIU, Y. Conflict resolution in sentence processing is the same for bilinguals and monolinguals: The role of confirmation bias in testing for bilingual advantages.

**Journal of Neurolinguistics**, v. 27, n. 1, p. 50-74, 2014.

<https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2013.09.002>

POWERS, D. (2010). **The Case for a Comprehensive, Four-Skills Assessment of English Language Proficiency**. ETS: TOEIC Compendium, 2010.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. New York: Blackwell, 1995.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, 2013.

SHOHAMY, E. (2007). Tests as power tools: looking back, looking forward. In: FOX, J. et al. (Eds). **Language Testing: Reconsidered**. Ottawa: University of Ottawa Press, 2007.

SURRAIN, S.; LUK, G. Describing bilinguals: A systematic review of labels and descriptions used in the literature between 2005–2015. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 22, n. 2, p. 401-415, 2017. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000682>

TREMBLAY, A. Proficiency assessment standards in second language acquisition research: “closing the gap”. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 33, p. 339-372, 2011.

VALIAN, V. Bilingualism and cognition: A focus on mechanisms. **Bilingualism: Language and cognition**, v. 18, n. 1, p. 47-50, 2015.

<https://doi.org/10.1017/S1366728914000698>

WILSON, K. **Validity of Global Self-Ratings of ESL Speaking Proficiency Based on an FSI/ILR-Referenced Scale**. Educational Testing Services, 1999.

## Appendix

### Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi)

Nº de matrícula: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) F ( ) M Curso: \_\_\_\_\_  
Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Local de nascimento: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

1. Liste todas as línguas que você conhece na ordem em que foram adquiridas (1 sendo sua língua nativa):

Língua 1		Língua 3	
Língua 2		Língua 4	

2. Indique onde você aprendeu as suas línguas (marque tantas opções quantas forem necessárias):

Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Casa
<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Escola
<input type="checkbox"/> Curso de línguas	<input type="checkbox"/> Curso de línguas	<input type="checkbox"/> Curso de línguas	<input type="checkbox"/> Curso de línguas
<input type="checkbox"/> Sozinho	<input type="checkbox"/> Sozinho	<input type="checkbox"/> Sozinho	<input type="checkbox"/> Sozinho
<input type="checkbox"/> Outro _____	<input type="checkbox"/> Outro _____	<input type="checkbox"/> Outro _____	<input type="checkbox"/> Outro

3. Informe (se for o caso) a idade em que você:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Começou a aprender	_____ anos	_____ anos	_____ anos	_____ anos
Começou a utilizar ativamente	_____ anos	_____ anos	_____ anos	_____ anos
Tornou-se fluente	_____ anos	_____ anos	_____ anos	_____ anos

4. Indique, em uma escala de 0 a 6 (0 = nada, 3 = razoavelmente, 6 = muito), o quanto cada um destes fatores contribuiu para a aprendizagem das suas línguas:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Interação com a família				
Interação com os amigos				
Leitura geral				
Leitura de textos acadêmicos				
Assistir televisão e filmes				
Ouvir rádio e/ou música				
Uso da internet				
Curso de línguas				
Outro				

5. Informe o número de anos e meses que você passou em cada um destes ambientes:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
País em que a língua é falada	__anos__meses	__anos__meses	__anos__meses	__anos__meses
Família em que a língua é falada	__anos__meses	__anos__meses	__anos__meses	__anos__meses
Escola / trabalho em que a língua é falada	__anos__meses	__anos__meses	__anos__meses	__anos__meses

6. Marque com um X em que língua você realiza estas atividades e circule o número correspondente à frequência com que elas acontecem:

1 = algumas vezes por ano      2 = uma vez por mês      3 = uma vez a cada duas semanas  
 4 = uma vez por semana      5 = mais de uma vez por semana      6 = diariamente

	Língua 1	Frequência	Língua 2	Frequência	Língua 3	Frequência	Língua 4	Frequência
Fala com seu pai		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala com sua mãe		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala com familiares		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala com amigos		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala no trabalho/faculdade		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Lê/escreve no trabalho/faculdade		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6

7. **Estime a porcentagem de tempo em que você usa cada língua diariamente (o total deve ser 100%):**

	% do tempo
Língua 1	
Língua 2	
Língua 3	
Língua 4	

8. **Estime em número de horas o quanto você usa cada língua para as seguintes atividades diariamente:**

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Assistir TV/Filmes				
Ouvir música				
Jogar videogames				
Ler (livros, revistas...)				
Ler (textos acadêmicos)				
Escrever				
Falar				

9. **Circule em uma escala de 1 a 6 seu nível de proficiência nas línguas que conhece:**

1 = muito baixo    2 = baixo    3 = razoável    4 = bom    5 = muito bom    6 = proficiente

**Língua 1**

Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6

**Língua 2**

Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6

**Língua 3**

Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6



Fala	1	2	3	4	5	6
<b>Língua 4</b>						
Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6

**10. Marque com um X em que língua você se sente mais confiante ao:**

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Ler				
Escrever				
Compreender				
Falar				

**11. Caso você já tenha realizado algum teste de proficiência, indique:**

Língua	Teste	Ano	Pontuação

Recebido em: 21 de outubro de 2020

Aceito em: 17 de março de 2021

Publicado em maio de 2021

---

Ana Paula Scholl  
E-mail: anapaulascholl@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1972-2420>

Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes  
E-mail: ana.fontes@ufrgs.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8075-5256>

Ingrid Finger  
E-mail: finger.ingrid@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9779-8615>

---

## **Libras como L2 para ouvintes: a fluência em perspectiva**

### ***Libras as L2 for listeners: fluency in perspective***

Lídia da Silva  
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Daniel Moreno  
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

**Resumo:** A fluência, tanto em línguas orais quanto em línguas sinalizadas, é um fenômeno que, apesar de bastante caro à Linguística Aplicada, não tem um conceito estabelecido na literatura e essa defasagem teórica pode acarretar impactos negativos à prática pedagógica de ensino de segunda língua (L2), uma vez que o conhecimento acadêmico suporta o conhecimento técnico do professor. A fim de contribuir para o preenchimento dessa lacuna nos estudos relativos à Língua Brasileira de Sinais (Libras), este artigo adota as ideias oriundas da Teoria da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2005, 2011, 2014, 2019) e das concepções de Segalowitz (2016) com o objetivo de propor um conceito que sirva como referência para futuros estudos no campo da Aquisição da Segunda Língua (ASL). Trata-se de um artigo conceitual de síntese, que se assenta em uma concepção de língua como sistema complexo, que discorre a respeito da fluência sob a especificidade da modalidade visuo-manual da Libras e a entende como multidimensional (fluência cognitiva, fluência de enunciação, contexto social, motivação e fluência perceptiva), situacional e dinâmica.

**Palavras-chave:** Fluência; Libras; Segunda Língua

**Abstract:** Fluency, both in oral and sign language, is a phenomenon that, although quite important for Applied Linguistics, does not have a concept established in the literature and this theoretical gap can have negative impact on pedagogical practice of second language (L2), since academic knowledge supports the teacher's technical knowledge. In order to contribute to fill this gap in studies related to the Brazilian Sign Language (Libras), this article adopts the ideas from the Complexity Theory (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2011, 2014, 2019) and the conceptions developed by Segalowitz (2016) with the objective of proposing a concept to serve as a reference for future studies in the field of Second Language Acquisition (SLA). This is a conceptual synthesis article, based on a conception of language as a complex system, which deals with fluency under the specificity of Libras visual-



manual modality and which understands it as a multidimensional (cognitive fluency, enunciation fluency, social context, motivation and perceptual fluency), situational and dynamic phenomenon.

**Keywords:** Fluency; Brazilian Sign Language; Second Language

## 1 Introdução

A língua portuguesa, que é a primeira língua (L1)<sup>1</sup> da maioria das pessoas ouvintes nascidas no Brasil, é uma língua de modalidade oral e auditiva. Por sua vez, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua de modalidade visuo-manual, utilizada pela comunidade surda brasileira; apesar das diferenças de idade de aquisição<sup>2</sup> e de não ser a língua materna da maioria dos bebês surdos, ela é considerada sua L1<sup>3</sup> (QUADROS, 1997).

Apesar de se presumir um desempenho satisfatório<sup>4</sup> em L1, baseando-se em Fillmore (1979), Silva (2000, p. 64) apresenta alguns aspectos da fluência:

a) o indivíduo que preenche o tempo com conversa, isto é, não tem de parar várias vezes para pensar no que vai falar ou de que maneira vai expressar-se [...]; b) o indivíduo que, ao falar, usa frases coerentes, racionais e semanticamente densas; c) o indivíduo que tem coisas apropriadas a dizer em um número variado de contextos, diferente daqueles que só são fluentes em ambientes conhecidos e se calam completamente na presença de estranhos e em situações inesperadas; d) o indivíduo que é criativo no uso da língua, expressa suas idéias [*sic*] de maneira singular, faz piadas, trocadilhos, constrói metáforas, varia estilos, etc.; e) o indivíduo que reúne todas essas habilidades.

Concordamos com a visão da autora a respeito das quatro habilidades do sujeito fluente na sua L1, pois, de fato, constata-se empiricamente que essas são capacidades presentes em diferentes contextos sociolinguísticos de falantes de línguas orais.

---

<sup>1</sup> Ou língua materna (GORSKI; FREITAG, 2007).

<sup>2</sup> Embora o termo “aquisição” possa remeter a teorias distintas, neste trabalho o utilizamos como sinônimo de “aprendizagem”, “desenvolvimento” e “emergência”. Nossa opção se dá pelo fato de compreendermos que a complexidade é intrínseca ao processo aquisicional.

<sup>3</sup> Ou língua de preferência.

<sup>4</sup> Por “desempenho satisfatório” entende-se a realização de comunicação efetiva no processo de interação entre as pessoas, de modo que emissor e receptor cooperam entre si e, mutuamente, relacionam significados, por isso é possível que haja compreensão sobre tudo que está sendo dito (MARQUES, 2011).

Quando em contexto de uma segunda língua (L2)<sup>5</sup>, todavia, o desempenho deixa de ser presumido e dá lugar a uma vastidão de possibilidades, tornando-se o objetivo a ser alcançado — tanto por quem a ensina quanto por quem a aprende. Para tanto, a fluência<sup>6</sup> ganha centralidade no contexto e o seu conceito precisa estar bem interiorizado entre os pesquisadores e professores. Ocorre, porém, que dominar essa noção não é uma tarefa fácil, pois, como Segalowitz (2016) comenta, a literatura sobre o assunto é divergente e esbarra na multiplicidade de significados e confusões de sentidos. Scaramucci (2000) também menciona isso e alerta para a abrangência do termo, apontando a necessidade de uma definição mais apropriada e ressaltando que o primeiro passo de uma discussão que pretenda contribuir para um melhor entendimento do conceito seria fazer algumas considerações terminológicas.

Com relação à fluência em língua sinalizada, essa dificuldade de definição também é presente: “A fluência é um conceito difícil de definir ou descrever. Os falantes nativos de um idioma são capazes de avaliar a fluência de outros usuários da língua, mas a percepção de fluência é difícil de quantificar” (LUPTON, 1998, p. 320, tradução nossa).

Apesar de não haver uma definição absolutamente clara e universalmente aceita, sabe-se que o professor de L2 traz consigo concepções sobre a fluência. Dutra (2018, p. 46), por exemplo, ao investigar as crenças dos professores de língua inglesa a respeito da fluência, aponta que os seus dados “sugeriram três tipos de concepções: fluência como sinônimo de proficiência oral global; fluência como beleza e uniformidade da fala; e fluência como instrumento para a comunicação”. Em seu estudo com fluência sinalizada, Silva (2018) relata que os professores surdos investigados atribuem ao conceito as características de facilidade e ritmo de expressão em Libras.

Pensamos que tais concepções, em alguma medida, fazem-se presentes em sala de aula e podem influenciar as práticas pedagógicas de ensino de uma L2; por essa razão, entendemos que é urgente ampliar o entendimento sobre esse construto. Para tanto, é preciso escolher uma matriz teórica que regule a reflexão; em nosso caso, a opção foi por

---

<sup>5</sup> Apesar de admitirmos a diversidade terminológica e conceitual que há na literatura a respeito do termo “segunda língua”, neste artigo adotamos em razão do nosso alinhamento à perspectiva teórica que o considera, de forma geral, sinônimo de desenvolvimento de qualquer/quaisquer outra(s) língua(s) adquirida(s) posteriormente à língua materna (ELLIS, 2003).

<sup>6</sup> Estamos nos referindo à fluência oral, propriamente dita. E, em analogia, por estarmos tratando de Libras, falamos em fluência sinalizada.

um olhar híbrido, heterogêneo e multidisciplinar advindo da Teoria da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2005, 2011, 2014, 2019).

Assumir essa vertente é ao mesmo tempo interessante e muito desafiador, já que se coloca como uma voz inaugural. Das 90 produções científicas analisadas por Silva (2020) para a amostra do estado da arte da ASL e da Libras, nenhuma assume essa teoria.

Especificamente sobre o fenômeno da fluência em Libras, encontram-se apenas três pesquisadores brasileiros — Souza (2008), Zancanaro Junior (2013) e Silva (2018) —, porém os seus estudos descritivos não apresentam um aporte conceitual consistente. De Silva (2018), muitas asserções são aproveitadas e alargadas no presente estudo. De forma bastante cautelosa, este trabalho adentra essa seara, pois tem como objetivo propor um conceito de fluência em Libras como L2 para ouvintes a partir da Teoria da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2005, 2011, 2014, 2019) e das ideias de Segalowitz (2016).

Para tanto, na primeira parte apresentamos a Teoria da Complexidade e sua relação com a Libras como L2 para ouvintes; já na segunda, apresentamos os componentes constitutivos da fluência em Libras como L2 para ouvintes com base na proposição de Segalowitz (2016). O texto encerra-se com as considerações finais e a pretensão de que colabore com os estudos da Linguística Aplicada, bem como de que possa incentivar outras produções que, pelo diálogo sistemático e organizado, desencadeiem práticas pedagógicas promissoras que, tal qual preconiza o Conselho da Europa, levem à produção qualitativa que determina o sucesso funcional do aprendiz (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 128).

## **2 A teoria da complexidade e a Libras como L2 para ouvintes**

A Teoria da Complexidade (TC) surge contra a visão reducionista das teorias que vigoraram entre os séculos XVII e XIX, e foi a partir do século XX, com o universo físico, que nasceram as primeiras propostas de um sistema complexo. Graças à ajuda da interconexão dos universos antropossociológico e biológico, houve avanço dessa teoria, colocando em evidência o objeto e o observador em outra perspectiva em movimento. De acordo com essa visão, objeto e observador surgem ao mesmo tempo no mundo, uma vez que não é apenas o objeto que deve se adaptar à ciência; a ciência também deve se adequar

a ele. O observador, por sua vez, é resultado de um processo físico repleto de etapas e condicionado por um ecossistema, e nele contém a subjetividade que é a fenda a adentrar nas reflexões da TC (MORIN, 2015).

A TC<sup>7</sup>, segundo a ótica de Larsen-Freeman (1997), trata de sistemas complexos caracterizados por serem dinâmicos, não lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizados e adaptativos.

Larsen-Freeman (1997) esclarece que um sistema é uma totalidade com vários elementos heterogêneos inter-relacionados e ressalta que os próprios elementos são subsistemas. Os sistemas são caracterizados como dinâmicos, pois as alterações são constantes, e como não lineares, uma vez que as mudanças não correspondem necessariamente ao *input* apresentado; ou seja, o efeito é imprevisível. Haja vista que as tendências gerais do sistema complexo podem ser previsíveis, mas os resultados específicos não, diz-se que esses são caóticos.

A autora aponta que pelo fato de os sistemas complexos nunca estarem em total equilíbrio e se auto-organizarem independentemente de fatores externos (por isso serem considerados abertos), eles exibem comportamentos imprevisíveis, mas sensíveis às condições iniciais<sup>8</sup>. Os sistemas também são adaptativos, pois podem seguir se ajustando às ocorrências do ambiente. A lógica de todo o universo é afetada por respostas positivas e negativas, e isso significa que, ao absorver a energia do ambiente, o sistema complexo se adequa e consolida um período de (certa) estabilidade.

Outra característica dos sistemas complexos, segundo a pesquisadora, é a presença de atratores estranhos, que são em forma fractal. O fractal é a representação geométrica do atrator e a similaridade de formas em escalas diferentes (LARSEN-FREEMAN, 1997). Paiva (2011, p. 74) ilustra esse conceito afirmando que o atrator e o fractal são semelhantes às bonecas russas: “dentro de uma boneca maior se encaixa uma menor [...] e assim por diante”.

---

<sup>7</sup> Sob o guarda-chuva das Teorias da Complexidade encontra-se na literatura uma infinidade de abordagens: teoria de sistemas; teoria do caos; sistema complexo, adaptativo/dinâmico; sistemas emergentes; teoria de redes, entre outras.

<sup>8</sup> As condições iniciais podem afetar, sobremaneira, todo o sistema, tal qual a ilustração do efeito borboleta apontada por Paiva (2011, p. 82): “o bater de asas de uma borboleta no Brasil pode causar um tornado no Japão”.

Juntando-se a essas definições, Morin (2015) afirma que complexidade não é completude, mas sim holismo, por meio do qual se destacam diálogos e visões amplas sem que as alternativas clássicas sejam descartadas. Em suas palavras:

[...] Vamos tentar aqui um discurso multidimensional não totalitário, teórico, mas não doutrinário [...], aberto para a incerteza e a superação; não ideal/idealista, sabendo que a coisa jamais será totalmente fechada no conceito, o mundo jamais aprisionado no discurso (MORIN, 2015, p. 49).

Pelo excerto, podemos depreender que a forma filosófica de Morin (2015) compreender a ciência como sendo multidimensional e aberta para incerteza é análoga ao pensamento complexo esboçado por Larsen-Freeman (1997) e pretende provocar a adoção de uma visão mais crítica sobre os conhecimentos.

Além disso, Larsen-Freeman (1997) explica que a TC tem estreita relação com a aquisição da linguagem. Segundo ela, a língua (e sua aquisição) pode ser entendida como um sistema não linear porque é composta por subsistemas diferentes (fonologia, morfologia, léxico, sintaxe, semântica, pragmática) e interdependentes, o que significa que a mudança em um deles pode afetar os outros.

Os fractais também são exemplos de como o sistema da linguagem se comporta. Paiva (2019, p. 70) explica que a língua(gem) se organiza em escalas em um fluxo infinito e defende a ideia de que ela é “um sistema dinâmico e complexo e é um amalgamento de processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-culturais [*sic*]”, porque dá suporte à reflexão e à ação no agir social.

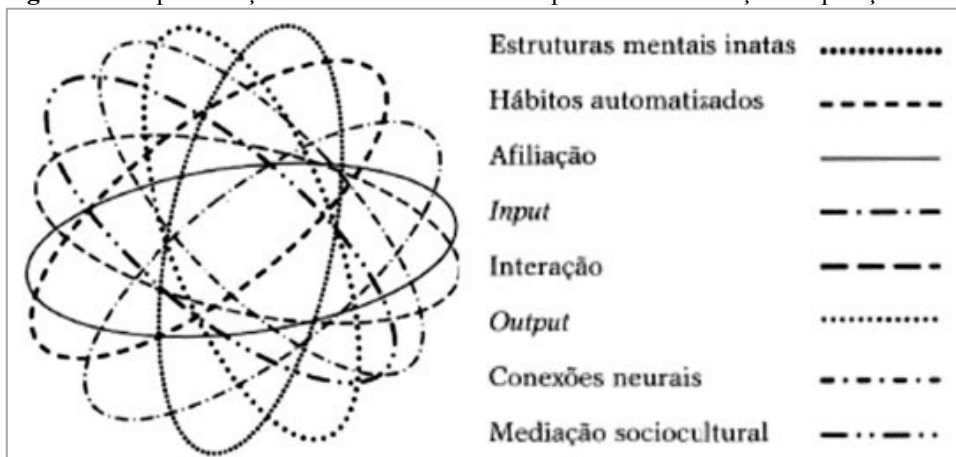
Com relação à L2, Larsen-Freeman (1997) diz tratar-se de um processo complexo, dinâmico, não linear, caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais e ao *feedback*, aberto, auto-organizado, adaptável e isomórfico, pois durante a aquisição uma série de fatores co-ocorrem e competem entre si, tais como: as marcas da L1 e da L2, os tipos de interação pretendida, a idade, o sexo, a motivação, as atitudes, a interação na língua, entre outros. Ademais, de acordo com a TC, a aprendizagem advém de interações complexas e ao mesmo tempo eventuais entre o indivíduo e o meio ambiente. Para Paiva (2011):

uma visão complexa da ASL pode, simultaneamente, admitir a existência de estruturas mentais inatas, como proposto pelos generativistas, e ao mesmo tempo, sustentar a noção de que parte da linguagem é adquirida por meio da repetição da criação automática de hábitos linguísticos, como explicado pelos estruturalistas. Em tal modelo, *input*, interação e *output* também são

considerados de suma importância para a aquisição, pois desencadeiam conexões neurais e socioculturais (PAIVA, 2011, p. 75).

A pesquisadora ilustra na Figura 1 a proposta que une a primazia de várias teorias.

**Figura 1** – Representação visual da Teoria da Complexidade em relação à aquisição da L2



Fonte: Paiva (2014, p. 149).

Com base nessa representação de Paiva (2014), podemos compreender que, de acordo com TC, a L2 oral vai emergir a partir da interação de vários fatores: quantidade de *input*; quantidade e tipo de *feedback* recebido; ensino formal ou informal; idade; aptidão; fatores sociopsicológicos, como motivação e atitude; fatores de personalidade; estilos cognitivos; hemisférios do cérebro; estratégias de aprendizagem; sexo; interesse e outros.

Especificamente quanto à Libras como L2, entende-se que a complexidade é ainda maior, pois se trata de uma língua visuo-manual sendo adquirida por falantes de língua de modalidade oral-auditiva (relaciona-se, portanto, à aquisição de uma L2M2<sup>9</sup>). A esse respeito, Beal (2020) aponta que aquisição de L2M2 é afetada por inúmeros fatores, entre eles: a idade da primeira exposição; a quantidade e o tipo de exposição; o ambiente em que se aprendeu; as razões da aprendizagem; o conhecimento de um segundo idioma oral e as transferências positivas e negativas da L1. A autora faz tais afirmações baseando-se

---

<sup>9</sup> Quando uma pessoa que tem audição preservada, chamada ouvinte, aprende uma língua de modalidade diferente da sua que é uma língua oral auditiva, diz-se que é falante de L2M2; ou seja, uma segunda língua em uma segunda modalidade. Caso aprendesse uma língua de modalidade similar à sua primeira língua, dir-se-ia L2M1. Portanto, quando surdos falantes de Libras aprendem outra língua sinalizada, ela é considerada sua L2M1, assim como quando um ouvinte falante de língua portuguesa aprende a língua inglesa, por exemplo, diz-se que esta última é sua L2M1; porém, quando ele aprende a Libras, ela é sua L2M2.



na Hipótese de Cummins, que defende a interdependência linguística. Ou seja, segundo Beal (2020), embora a língua de sinais e o inglês possam compartilhar alguns aspectos cognitivos e linguísticos subjacentes, a transferência desses aspectos de uma língua para outra pode ser limitada quando as línguas diferem na modalidade.

Além da consideração a respeito da modalidade linguística, pensa-se que a mensuração da fluência em L2 precisa levar em conta a especificidade da situação de uso da língua. Portanto, em vez de avaliar o ouvinte aprendiz de Libras L2 como fluente (ou não), deve-se analisar se ele é fluente para realizar determinada e específica tarefa comunicativa, como a de conversar com surdos no *shopping* ou ministrar aula de Linguística no curso de Letras Libras. Isso é posto, pois, em consonância com Scaramucci (1997), a fluência precisa ser considerada como manifestação situada contextualmente. Nessa perspectiva, a fluência não é absoluta, mas situacional e restritiva; por isso, pode ser que os mesmos sinalizantes de Libras como L2, exemplificados anteriormente, apresentem disfluência se estiverem expostos a tarefas comunicativas com as quais não estejam acostumados a lidar.

É exatamente pelo fato de a fluência não ser absoluta que ela pode variar em termos de gradação; ou seja, é possível que, a partir da aquisição de conteúdos informacionais, estudos metalinguísticos e exposição a insumos mais elevados, o sinalizante aumente o nível de fluência. Isso quer dizer que a fluência está posta em um contínuo linguístico, permanentemente em desenvolvimento, dada a sua natureza abstrata. Consequentemente, caso os sujeitos dos exemplos citados avancem na fluência, pode ser que consigam outros desempenhos linguísticos. A respeito dos níveis de fluência em Libras como L2, o único material de que se tem conhecimento no Brasil é o que considera o uso dos elementos que compõem a especialização. Observemos o Quadro 1, em que Silva (2018) aponta os níveis de fluência em Libras:

Quadro 1 – Níveis de fluência em Libras

Sinalizantes ouvintes	Nível	Fluência a partir do uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras
Avançado	C2	É capaz de fazer uso satisfatório dos três elementos que compõem a espacialização em Libras;
	C1	É capaz de fazer uso satisfatório de um elemento que compõem a espacialização e uso mediano de dois elementos.
		É capaz de fazer uso satisfatório de dois elementos que compõem a espacialização e uso mediano de um elemento.
Intermediário	B2	É capaz de fazer uso satisfatório de dois elementos que compõem a espacialização e uso precário de um elemento.
		É capaz de fazer uso mediano dos três elementos que compõem a espacialização em Libras e uso precário de dois elementos.
		É capaz de fazer uso satisfatório de um elemento que compõem a espacialização em Libras e uso precário de dois elementos.
	B1	É capaz de fazer uso satisfatório de um elemento que compõem a espacialização em Libras e uso mediano de dois elementos.
		É capaz de fazer uso satisfatório de um elemento que compõem a espacialização em Libras, uso mediano de um elemento e uso precário de um elemento.
		É capaz de fazer uso mediano de dois elementos que compõem a espacialização e uso precário de um elemento.
Básico	A2	É capaz de fazer uso precário de dois elementos que compõem a espacialização em Libras e uso mediano de um elemento.
	A1	É capaz de fazer uso precário dos três elementos que compõem a espacialização em Libras.
		É capaz de sinalizar uma narrativa sem fazer uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras.

Fonte: Silva (2018, p. 242).

A proposição da autora considera o conhecimento espacial dos aprendizes ouvintes, já que os elementos citados em cada nível pertencem ao sistema dinâmico adaptativo complexo da Libras. Portanto, assenta-se a constatação de Borges e Paiva (2011) a respeito das L2:

Da mesma forma, o aluno não deve ser tomado como simples seguidor de instruções, mas como um ser atuante e mediador de sua própria aprendizagem. Pois, como SACs [Sistemas Adaptativos Complexos], estão ambos também em processo de desenvolvimento, mudança e coadaptação. A aquisição, nessa perspectiva, deixa de ser vista como processo linear, como algo que “se toma” para si depois de um determinado período de exposição à língua, passando a ser compreendida como algo em constante desenvolvimento [...] a concepção de língua(gem) como um SAC não prevê um ponto de chegada e sim atratores, ou estabilidades temporárias (BORGES; PAIVA, 2011, p. 354).

Seguindo os pressupostos das autoras, pode-se conceber a ideia de que o aprendiz ouvinte participando da Libras irá construindo sua fluência, não como progressão em direção à estabilidade, mas como uma série de mudanças entre estabilidade e instabilidade, sempre relativas. Em outros termos, o desempenho muda de um momento

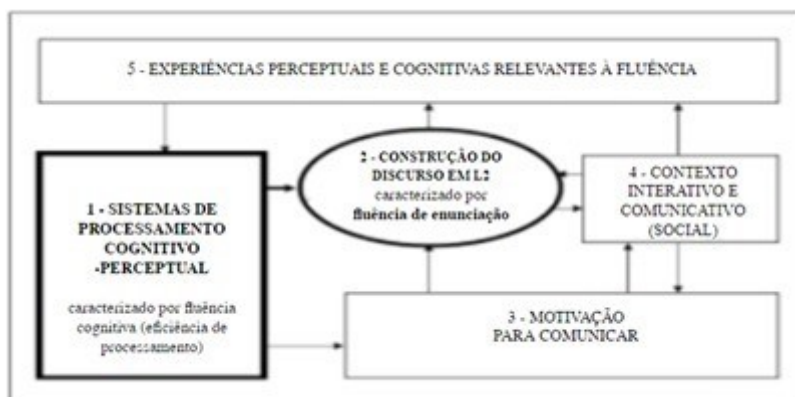
para outro, e o próximo sempre parte do *status* atual do processo, pois o fenômeno é irregular, não linear, iterativo e auto-organizado.

Para finalizar esta seção, lembramos que Morin (2015) sinaliza que a complexidade aclara os desafios teóricos, mas não traz respostas prontas e fechadas. Sendo assim, é preciso ainda considerar, na seção seguinte, os componentes constitutivos da fluência.

### 3 Componentes constitutivos da fluência em Libras como L2 para ouvintes

Para tratar dos componentes que subjazem à fluência, tomemos o esquema proposto por Segalowitz (2010) na Figura 2, que — a nosso ver — se assenta nos pressupostos da TC e podem aplicar-se à Libras como L2.

Figura 2 – Esquema de fluência



Fonte: Segalowitz (2010, p. 164, tradução nossa).

Essa estrutura se concentra em cinco componentes que podem ser entendidos como integrantes de um sistema dinâmico, já que Segalowitz (2016) defende que há uma íntima ligação entre eles. A partir de agora, a estrutura será apresentada com nossas adaptações para Libras como L2.

### *3.1 Fluência cognitiva*

A fluência cognitiva diz respeito aos processos cognitivos que fundamentam a implementação do ato de fala em Libras como L2 e, sobre esse assunto, a literatura é bastante escassa. De forma isolada, Corina, Lawyer e Cates (2013), pelas lentes da Neurociência, apontam que o hemisfério esquerdo é especializado em processamento linguístico tanto das línguas orais<sup>10</sup> quanto das línguas de sinais, mas que o hemisfério direito (regiões parietais) também desempenha um papel crucial para a compreensão de construções topográficas e de classificadores<sup>11</sup> em sujeitos surdos. Por outro lado, não se verifica ativação no hemisfério direito em ouvintes não sinalizantes quando as mesmas sentenças são apresentadas em línguas orais.

Conclui-se, então, que a modalidade das línguas de sinais e da Libras constituída por uma gramática espacial gera demandas cognitivas distintas do processamento linguístico de línguas orais, e isso implica ativações neuronais também especializadas. Essa perspectiva de que o processamento linguístico é modal inclui ainda o entendimento a respeito da fonologia<sup>12</sup> da Libras, a qual possui parâmetros manuais (configuração de mão, localização, movimento, orientação e expressão facial) e não acústicos. Considerando que aprender fonemas distintos da língua nativa — lidando com as questões de variabilidade da produção, de segmentação e de coarticulação das palavras para discernir significados — já é um desafio a todo aprendiz de L2, quando se trata de uma língua de modalidade visuo-manual a expectativa é de que o desafio seja ainda maior, devido à diferença perceptual e motora dos articuladores.

---

<sup>10</sup> A compreensão da língua de sinais depende das áreas parietais inferiores (regiões associadas à integração motora somatossensorial e visual) do HE, enquanto a compreensão de uma língua oral depende mais fortemente das regiões de associação do lobo temporal posterior, cuja entrada inclui redes intimamente envolvidas com o processamento auditivo da fala.

<sup>11</sup> Os locais topográficos, segundo Barberà (2012), são expressados por descrições em língua de sinais que representam, iconicamente, arranjos espaciais entre objetos. De acordo com Bernardino (1999), os classificadores fazem parte do núcleo lexical da Libras e, na maioria das vezes, são icônicos. Em Libras há vários tipos de classificadores: descritivo (que se refere ao tamanho e à forma do objeto), específico para tamanho e forma de uma parte do corpo (as orelhas de um elefante, por exemplo), específico para a ação e a posição do corpo (a boca de um hipopótamo, por exemplo), locativo (retrata um objeto como lugar determinado em relação a outro objeto) e instrumental (mostra como se usa algum objeto).

<sup>12</sup> Apesar de as línguas sinalizadas se valerem da modalidade visuo-manual como sua forma de expressão, os termos “fonética” e “fonologia” são aplicados também para designar os estudos da forma das línguas de sinais.

Beal (2020) constata que há diferenças perceptuais e processuais entre sinalizantes surdos e ouvintes. Quando esses sujeitos veem um item lexical da língua de sinais, o processamento dos parâmetros fonéticos-fonológicos do idioma ocorre de forma distinta, pois ouvintes prestam atenção em detalhes fonéticos que são ignorados pelos surdos.

Ainda sobre o processamento dos parâmetros fonológicos da língua de sinais, a autora aponta algumas diferenças:

- a localização é o primeiro parâmetro a ser identificado no caso de sinalizantes surdos, mas não no caso dos ouvintes;
- o movimento exerce pouco efeito para o acesso e a recuperação lexical e atua (com o parâmetro localização) na criação da estrutura sintática da língua de sinais; sobre o processamento desse parâmetro em ouvintes, nada é pontuado;
- a configuração de mão é um parâmetro complexo para ouvintes (mas não para ou surdos) devido ao número de componentes envolvidos (seleção de dedos, quantidade de abertura ou adução) e um grande conjunto de semelhanças. A autora ainda alega que o parâmetro causa efeito ao acesso e à recuperação lexical e que sua produção é mais ou menos difícil a depender de a forma ser ou não marcada. As formas que ocorrem com menos frequência são menos percebidas e mais difíceis de articular. Em oposição, aquelas configurações de mãos que ocorrem com mais frequência são mais facilmente percebidas e produzidas pelo aprendiz de L2.

Como estamos lidando com conceito de língua como sistema complexo, entendemos que a cognição equivale a um atrator da fluência. Isso significa que o uso da Libras como L2 por ouvintes pode moldar diferencialmente a arquitetura do processamento da linguagem (SOUZA, R., 2019), uma vez que, ao contrário do que ocorre com o uso da língua oral, o hemisfério direito (regiões parietais) desempenha um papel crucial para compreensão da gramática espacial da língua e sua diferença perceptual e motora implica ativações neuronais especializadas.

### 3.2 *Fluência de enunciação*

A fluência de enunciação<sup>13</sup> diz respeito ao ato de falar/sinalizar mensurado por índices espaço-tempo e sobre o qual, tal como ocorre com a fluência cognitiva, são raros os estudos encontrados na área de Linguística das línguas de sinais.

Hilger *et al.* (2013), por meio de pesquisa experimental com aparelhos de captura de movimento e sensores, averiguam o índice espaço-tempo por meio da análise do deslocamento do pulso do participante. A metodologia contou com dados de 12 ouvintes matriculados em cursos semestrais de língua americana de sinais de uma universidade dos Estados Unidos: quatro do nível inicial, quatro do nível intermediário, quatro do nível avançado e, também, quatro surdos sinalizantes fluentes. Todos assistiram a duas frases sendo sinalizadas na tela do computador e, em seguida, tiveram de repeti-las de forma natural.

A análise pautou-se na produção de oito sinais-alvo, sendo quatro de cada uma das frases. O resultado apontou, tal como previsto, que a menor estabilidade da produção foi dos ouvintes iniciantes em língua americana de sinais — o que indica, segundo os autores, uma maior variabilidade de produção. A variabilidade diminui à medida que a experiência com a língua aumenta; ou seja, os sinalizantes surdos, por exemplo, que usavam a língua há mais de 20 anos, mostraram valores significativamente mais baixos para o índice espaço-tempo — sugerindo que a estabilidade da produção é, de fato, característica do aumento de uso da língua americana de sinais. Para os autores, a estabilidade (temporal) na produção da língua de sinais tem relação com a capacidade de produzir fala fluente, e o oposto também é verdadeiro. Isso porque eles partem da premissa de que a disfluência é marcada por hesitação e repetição do movimento do sinal, sinais exagerados/prolongados, movimentos do corpo incomuns, falta de fluidez de sinais e tensão muscular inadequada (HILGER *et al.*, 2013).

Essa noção de estabilidade motora como constituinte da fluência de enunciação parece assentar-se nos pressupostos de Kanto e Haapanen (2019), que defendem que a prosódia e a entonação — marcadas nas línguas de sinais pela variação do parâmetro movimento — são identificadores da fluência. A respeito de pausas, as autoras chamam

---

<sup>13</sup> Em línguas orais, a fluência de enunciação pode ser tratada como automatização e sequências formulaicas (DUTRA, 2018).

atenção ao fato de que, como há maior duração de tempo de produção de sinais do que palavras orais, os sinalizantes — comparativamente aos ouvintes falantes de línguas orais — realizam menos pausas, recomeços e reparações. Entretanto, na comparação entre sinalizantes surdos e ouvintes, os últimos realizam mais pausas não preenchidas durante a sinalização.

Ao elucidar os descritores espaço-tempo da fluência de enunciação, poderíamos aventar que um ouvinte poderia ser considerado fluente em Libras como L2 caso apresentasse: baixa frequência de hesitações e interrupção brusca, encadeamento harmônico dos movimentos dos sinais, baixa frequência de reformulações sem uso exagerado de reparos na sinalização, emprego de pausas preenchidas durante a sinalização, respeito à convenção sociolinguística da taxa de elocução (medição do intervalo de tempo), facilidade de emissão que pode ser definida como o pouco esforço e suavidade na emissão dos sinais.

Partindo do pressuposto da TC, a fluência de enunciação pode ser considerada um fractal. Isso porque, segundo Souza (2019), a proficiência observada pode ser tomada como correlata da disponibilidade de representações gramaticais da L2 e também da fluidez de acesso, as mesmas nos eventos de processamento em tempo real. Em outros termos, a fluência cognitiva e enunciativa relacionam-se em rede com suas interconexões, que, inclusive, se repetem dentro de um mesmo padrão. O fractal em questão constrói a rede de desempenho linguístico em um contínuo. Ademais, faz-se necessário compreendermos um tipo específico de enunciação: o discurso elaborado no espaço à frente do corpo. Por conta disso, apresentamos abaixo uma subdivisão no esquema de Segalowitz (2016).

### 3.2.1 A fluência de enunciação discursiva

Segundo Dutra (2018, p. 49), a fluência é alusiva à capacidade de enunciar-se de forma “ágil” (prontidão sem lentidão), “lúcida” (expressar-se de forma clara e compreensível para o seu interlocutor); “precisa” (a falar de fato aquilo que se intenciona) e “contínua” (a manter a interação, observando as hesitações ‘normais’ da fala; a fala espontânea, sem ensaios e sem atenção focal nas estruturas gramaticais da língua).

Para nós, as variáveis “precisão” e “lucidez” podem ser percebidas em Libras por meio da organização discursiva. Concordamos com Kanto e Haapanen (2019), que explanam que a fluência em língua de sinais é totalmente dependente do discurso, haja vista que alguns sinais não têm *status* nos dicionários, mas são muito produzidos em contexto discursivo. As ações construídas são exemplos de estruturas que necessitam do contexto discursivo para serem compreendidas. Nas palavras das autoras:

O espaço é um aspecto multidimensional da forma linguística e das práticas do discurso em línguas de sinais, atraindo e criando referentes dentro e entre as frases e através do discurso. [...] Durante o discurso, referentes precisam ser introduzidos e então, em relação à língua em uso, e apropriadamente referenciados na história (KANTO; HAAPANEN, 2019, p. 99, tradução nossa).

Silva (2018) também é adepta dessa ideia e, por isso, sua proposição de nivelamento (apresentada na seção anterior) relaciona-se com o uso de três elementos da espacialização, a saber:

- I) Associação de pontos no espaço – são as marcações do morfema espacial que tratam dos referentes alocados arbitrariamente no espaço de modo que o sinalizante tem a partir do seu centro pontos altos, médios e inferiores e, da mesma maneira, aplica-se no espaço à sua direita e esquerda. Essa organização espacial não pode ser perdida ao longo do processo/discurso, isto é, se o sinalizante preliminarmente definiu que a CASA fica à sua direita, a ESCOLA no centro e a PROFESSORA à sua esquerda, as retomadas impreterivelmente seguem os pontos anteriormente escolhidos. Contudo, esses referentes podem mudar se o sinalizante indicar tal escolha.
- II) Produção morfossintática – são demonstrações de realização verbal que se relacionam intimamente com os parâmetros fonológicos e com a iconicidade, gestualidade e representatividade, tal qual o verbo “comer” e o objeto pretendido demarcando as realizações de comer um sanduíche ou comer uma pasta e que, quando produzido com significativa gestualidade, traz clareza à informação.



- III) Referenciação por meio do corpo – é a forma pela qual, usando o corpo, o sinalizante reproduz os detalhes e as marcas dos personagens, as quais podem ser físicas, emocionais ou psicológicas.

Conforme Silva (2021, p.211) “essas estruturas são pouco simplificadas e acarretam muito esforço de processamento”; por conta disso, consideramos que a fluência de enunciação precisa mensurar, além dos índices espaço-tempo, o discurso que é marcado no espaço da sinalização.

### *3.3 Motivação para comunicar*

A motivação para se comunicar é vista no esquema de Segalowitz (2016) como a vontade que é propulsora positiva no uso da L2, isto é, permeia múltiplas categorias e conecta experiências identitárias, culturais e vivenciais em todos esses sistemas dinâmicos que o cercam. Sobre esse assunto, a literatura da área também é lacunar. No contexto americano, Rosen (2014) informa que os ouvintes, em sua maioria, fazem uso da língua de sinais em espaço fora da sala de aula quando estão treinando algum vocabulário, falando sobre a própria língua de sinais, quando estão em ambiente ruidoso, quando há muita distância entre eles ou quando querem contar um segredo.

No caso de Libras como L2, seguindo a afirmação de Quinto-Pozos (2011) de que as razões que levam os ouvintes a aprenderem língua de sinais são de cunho profissional, familiar, acadêmico e religioso, podemos então aventar que, a depender das necessidades apresentadas por esses contextos, o ouvinte poderá (ou não) avançar no seu nível de fluência.

Por exemplo, caso um aprendiz ouvinte que mantém contato com surdos unicamente em contexto acadêmico passe a interagir com outros sujeitos sinalizantes em ambiente religioso, estará então se expondo a situações comunicativas diferenciadas. Se os interlocutores do ambiente acadêmico pertencerem a uma família que tenha oferecido a Libras desde a sua tenra idade e os surdos do ambiente religioso forem pessoas que tenham tido exposição linguística tardia, o aprendiz ouvinte notará a diferença no desempenho desses sinalizantes. Nessa situação, para se comunicar com os surdos do ambiente religioso, o aprendiz precisará acionar recursos linguísticos e culturais outrora

não usados à efetivação da comunicação; e, nesse ínterim, se ele continuar motivado e engajado na tarefa comunicativa, poderá se desenvolver linguisticamente.

Ao que parece, nessa proposição, assim como na TC, a motivação está diretamente conectada a outras dimensões que envolvem o complexo sistema da fluência. Paiva (2005, p. 9) explica que “ela poderá ser acionada por um elemento do contexto (ex. uma viagem) ou por algum fator de afiliação (ex. estereótipo positivo em relação à língua)” por meio da interação. Em outras palavras, a motivação para comunicar é uma variável ligada a vários outros fatores que podem afetá-la de forma imprevisível.

### *3.4 Contexto social*

O modelo de Segalowitz (2016) argumenta que a fluência cognitiva e a fluência de enunciação precisam estar situadas no contexto social para levar em consideração o papel desempenhado pela natureza pragmática e sociolinguística da comunicação no desenvolvimento da fluência em L2. Sobre esse ponto, o autor afirma que toda a situação comunicativa está dentro de um determinado contexto e, por isso, o falante vai pensar o que fala, para quem fala e como fala.

Nessa perspectiva, McCarthy (2010) adota a designação *confluência* para referir-se à responsabilidade compartilhada pela comunicação eficiente e bem-sucedida, ou seja, para esse autor não existe fluência sem essa dimensão interativa, já que os monólogos não refletem os esforços empenhados pelos participantes para sua cocriação durante uma conversa. Na mesma esteira, Silva (2000, p. 68) explica que:

a fluência é o resultado de uma experiência global e exige do falante não somente que ele seja capaz de produzir discurso, mas também que seja capaz de participar da interação tanto verbal quanto não verbalmente, utilizando-se de uma variedade de recursos gerais com o objetivo de se adaptar às exigências criadas pelo contexto e pelos participantes da interação.

Santos (2015), tomando as concepções de Scarpa (1995), aponta os aspectos emocionais, contextuais, interacionais e cronológicos como constituintes da fluência. Para ela, “[...] a fluência deve ser observada a partir da interação com o outro”, pois é “uma construção situada, resultado de diferentes perspectivas sobre a língua, o sujeito e a cognição” (SANTOS, 2015, p. 3).

Segundo Dutra (2018, p. 45), o contexto social desperta a competência comunicativa, já que o autor a entende como “a capacidade de usar a língua interativa e criativamente, com diferentes funções e objetivos, em variados gêneros e adequada ao contexto sociocultural”.

No caso de Libras como L2, recorremos a Lupton (1998), que associa a fluência à “maneira surda” de sinalizar. De acordo com Loss (2016) — pesquisador surdo que adotou Lupton (1998) em seus estudos —, essa expressão aproxima-se do elemento cultural, e não do ideal nativo.

[...] entendo que a fluência, definida como processo multilinear que abarca processos tanto linguísticos como culturais, constitui-se como modo de aproximação do contexto de vida das pessoas surdas. E o ser fluente em Libras depende de como o sujeito aprendiz irá realizar essa aproximação, numa abertura maior ou menor em relação à sua diferença e em relação ao modo de experienciar a linguagem (LOSS, 2016, p. 56).

Como participantes ativos da comunidade surda e que interagem com surdos em diversos contextos sociais, identificamos um número expressivo de ouvintes aprendizes de Libras como L2 que, no afã de demonstrarem sua fluência no idioma, produzem a sinalização em velocidade acentuada. Desse modo, colaboram para o mito de que ter fluência significa expressar-se com rapidez e afastam-se da “maneira surda” de organizar as ideias, de elaborar o discurso, de ordenar as informações, enfim, de enunciar-se. Esses são casos em que confluência é comprometida, dada a ininteligibilidade imposta aos interlocutores surdos. Entendemos que, quando o aprendiz ouvinte tem uma experiência global e significativa com a cultura surda, ele será capaz de participar da interação em variados contextos sociais, e esse é um fator que pode afetar o seu nível de fluência.

### *3.5 Fluência perceptiva*

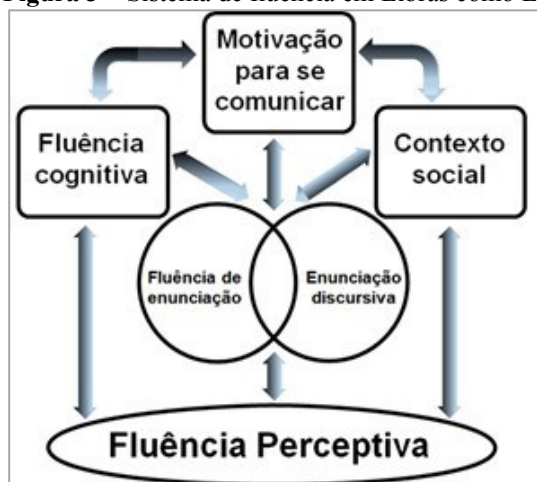
A literatura reporta a fluência perceptiva, que se relaciona com a facilidade de identificar atributos do estímulo, e a conceitual, que se relaciona com a facilidade de entendimento do significado (DUTRA, 2018).

A fluência perceptiva pode abarcar experiências cognitivas de toda sorte, desde a representação de valores monetários até obras de arte. Em nosso caso, refere-se à L2, então o *input* é o estímulo ao aprendiz e, neste ponto, relembramos que a percepção da fluência é tarefa difícil, conforme explicitado por Lupton (1998) e apresentado na primeira seção deste artigo. Apesar disso, a autora conduziu um estudo para verificar a percepção de surdos a respeito da fluência. Como resultado, encontrou palavras positivas, como “sinalização surda”, “uso da expressão facial”, “bom movimento corporal”, “ação construída”, “criação de imagem”, “sinais corretos”, “condensados”, “velocidade normal, boa”, “sinalização clara e compreensível”, “sinalização suave”, “não oralização simultânea aos sinais”, “configuração de mão bem definida” e “bom contato visual”.

Destarte, partindo da perspectiva da TC, bem como do modelo proposto por Segalowitz (2016), pode-se fazer uso das palavras de Kanto e Haapanen (2019, p. 99, tradução nossa), que afirmam: “os elementos envolvidos na fluência na língua de sinais são altamente multifacetados”. Essa combinação de muitas diferentes características, de acordo com Souza (2019), são observáveis e mensuráveis, uma vez que derivam de correlações significativas. Isso significa que as análises fatoriais dos componentes refletem, em última instância, “o acesso em tempo real a representações mentais associadas a aspectos formais, discursivos e pragmáticos na segunda língua” (SOUZA, R., 2019, p. 204).

Para sistematizar as ideias levantadas, apresentamos na Figura 3 um diagrama para melhor compreensão do sistema de fluência em Libras como L2 sustentado pela TC e pela teoria de Segalowitz (2016):

**Figura 3** – Sistema de fluência em Libras como L2



Fonte: Elaboração própria

Completado o espaço para expressão da discussão, tentaremos trazer resposta mais explícita ao objetivo proposto para este artigo, aventando nossa proposição conceitual e procurando afastar-nos de concepção reducionista ao mesmo tempo que buscamos inserir-nos em perspectivas complexas e transdisciplinares. Trata-se de uma formulação suficientemente abrangente, capaz de incorporar componentes que não passaram pelas nossas lentes, portanto é aberta e dinâmica.

A fluência em Libras é um sistema complexo, e não uma entidade fixa e estática. Abarca os vários fatores que afetam a sua aquisição e é estritamente modal. Portanto, trata-se de fluência em L2M2. É uma manifestação situacional e atende à especificidade de dada tarefa comunicativa. Pode ser desenvolvida em diferentes níveis que se relacionam ao conhecimento espacial do ouvinte e estão dispostos em um contínuo linguístico. É um fenômeno multidimensional, já que é constituído por componentes que se inter-relacionam e emergem, no sistema dinâmico da L2M2, de forma não linear e com causalidade descentralizada. Os seus principais componentes são: (I) Fluência cognitiva, que diz respeito ao processamento da fonologia e da gramática espacial; (II) Fluência de enunciação, que envolve o índice espaço-temporal e o discurso no espaço (associação de pontos no espaço, produção morfossintática, referenciação com o corpo); (III) Motivação para se comunicar, que pode ser acadêmica, profissional ou religiosa; (IV) Contexto social, que pode favorecer ou inibir o desenvolvimento da fluência; e (V) Fluência perceptiva, que se relaciona a aspectos visualmente captáveis e identificáveis da sinalização.

#### **4 Considerações finais**

Ao longo deste texto, procurou-se opor ao esvaziamento conceitual ainda presente em relação à fluência e argumentar a favor de uma proposta que, em concordância com Morin (2015), nos coloca como o autor não oculto, isto é, aquele que não tem medo de ver o seu objeto e mergulhar em um oceano desconhecido para trazer novos saberes.

Para tanto, ancoramo-nos na TC, que já há algum tempo tem ocupado um relevante espaço de discussão na Linguística Aplicada brasileira e parece-nos bastante promissora para os estudos de Libras como L2. Nesse sentido, na primeira seção do artigo, carregamos com responsabilidade as ideias de interconexão dos universos antropológico e biológico, não linearidade, caos, imprevisibilidade, causabilidade, estabilidade, fractais, atratores, holismo e outros que subjazem à TC. Ocupamo-nos também em refletir sobre o caráter situacional e dinâmico que caracteriza a fluência em uma língua que é de modalidade visuo-manual, como a Libras, e que, portanto, pode apresentar um espectro de conhecimento espacial que permeia o contínuo linguístico que está sempre em constante desenvolvimento.

No concernente às concepções de Segalowitz (2016), tecemos considerações acerca dos cinco componentes (fluência cognitiva, fluência de enunciação, contexto social, motivação e fluência perceptiva), atendo-nos sempre à inter-relação estabelecida entre eles.

No tocante à fluência cognitiva, a literatura especializada trouxe luz às questões de processamento da fonologia e da gramática espacial que marcam a expressão em Libras como L2. Da fluência de enunciação, com base em pesquisa com línguas sinalizadas, não só destacamos a importância do índice espaço-temporal como demonstração de acesso e automatização da língua, como também demarcamos o espaço linguístico (associação de pontos no espaço, produção morfossintática, referenciação com o corpo) como constitutivo do discurso em Libras.

Demonstramos que a motivação para comunicação, o contexto social e a fluência perceptiva são os componentes que se pautam no viés sociocultural e, portanto, são de importância inestimável para uma proposição que se interessa pela comunicabilidade e pela interação que ocorrem, principalmente, com pessoas surdas — que compõem uma minoria linguística e até os dias atuais buscam formas de inclusão social e de acessibilidade linguística.

Com base nessas discussões, mesmo entendendo ser nosso objetivo bastante audacioso, atrevemo-nos à exposição de um conceito de fluência em Libras como L2 que não fosse fechado, simplista, restritivo ou unidirecional, mas sim compatível com a visão de língua como sistema dinâmico e complexo. Além desse processo analisado, outro componente interessante a ser pesquisado no futuro é a influência do fator político e suas relações de poder.

Nossa expectativa é de que este trabalho possa servir como um texto de referência que provoque reflexões acerca do assunto e que se aplique ao contexto prático de uso e ensino da Libras, seja na elaboração de currículos, avaliação e metodologias, seja no auxílio ao aprendiz ouvinte quanto ao seu desenvolvimento linguístico na L2. Esperamos, sobretudo, que este texto constitua potencial para estimular formas alternativas de pensar e abrir nossos olhos para a fluência, um construto tão importante à ASL.

## Agradecimentos

Agradecemos as valiosas contribuições dos pareceristas anônimos da Revista da Anpoll bem como a Equipe Editorial.

## Contribuição

**Lídia da Silva:** Conceptualização, Análise Formal, Metodologia, Administração do Projeto, Supervisão, Escrita – rascunho original e Escrita – análise e edição; **Daniel Moreno:** Investigação, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original e Escrita – análise e edição.

## Referências

BARBERÀ, G. A. **The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC):** reference, specificity and structure in signed discourse. 2012. Tese (Doutorado em Tradução e Ciências da Linguagem) – Universidade Pompeu Fabra, Barcelona, 2012. Disponível em: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/16464>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BEAL, J. University American Sign Language (ASL) second language learners: receptive and expressive ASL performance. **Journal of Interpretation**, v. 28, n. 1, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol28/iss1/1/>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BERNARDINO, E. L. **A construção da referência por Surdos na Libras e no Português escrito: A lógica no absurdo.** 1999. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/?web=elidea&lang=1&page=491&menu=345&tipo=1](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/?web=elidea&lang=1&page=491&menu=345&tipo=1). Acesso em: 7 abr. 2021.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 337-356, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15396>. Acesso em: 7 abr. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Lisboa: ASA Editores II, 2001. Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 7 abr. 2021.

CORINA, D.; LAWYER, L.; CATES, D. Cross-linguistic differences in the neural representation of human language: evidence from users of signed languages. **Frontiers in Psychology**, v. 3, article 587, 2013. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2012.00587/full>. Acesso em: 7 abr. 2021.

DUTRA, E. C. **Fluência oral em língua inglesa: concepções, perspectivas e a avaliação da aprendizagem.** 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33825>. Acesso em: 7 abr. 2021.

ELLIS, R. **Second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

FILLMORE, C. J. On fluency. In: FILLMORE, C. J.; KEMPLER, D.; WANG, W. S-Y. (orgs.). **Individual differences in language ability and language behavior.** New York: Academic Press, 1979. p. 85-101.

GORSKI, E.; FREITAG, R. M. K. Língua materna e ensino: alguns pressupostos para a prática pedagógica. In: SILVA, C. R. (org.). **Ensino de português: demandas teóricas e práticas.** João Pessoa: Ideia, 2007. p. 91-125.

HILGER, Al; *et al.* Characterizing American sign language fluency using the spatiotemporal index. In: THEORETICAL ISSUES IN SIGN LANGUAGE RESEARCH CONFERENCE, 2013, London, England. Poster. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/271204182\\_CHARACTERIZING\\_AMERICAN\\_SIGN\\_LANGUAGE\\_FLUENCY\\_USING\\_THE\\_SPATIOTEMPORAL\\_INDEX](https://www.researchgate.net/publication/271204182_CHARACTERIZING_AMERICAN_SIGN_LANGUAGE_FLUENCY_USING_THE_SPATIOTEMPORAL_INDEX). Acesso em: 9 abr. 2021.

KANTO, L.; HAAPANEN, U-M. Fluency in sign language. In: LINTUNEN, P.; MUTTA, M.; PELTONEN, P. (orgs.). **Fluency in L2 learning and use.** Multilingual Matters, 2019. p. 96-110.



LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997. Disponível em: [https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane\\_chaos\\_paper.pdf](https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf). Acesso em: 7 abr. 2021.

LOSS, A. L. **Avaliação de fluência em língua de sinais brasileira**: definindo critérios sob uma perspectiva surda. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180406>. Acesso em: 7 abr. 2021.

LUPTON, L. Fluency in American sign language. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 3, n. 4, p. 320-328, 1998. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article/3/4/320/339644>. Acesso em: 7 abr. 2021.

MARQUES, F. S. **Ensinar e aprender inglês**: o processo comunicativo em sala de aula. Curitiba: Ibplex, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. A. T. C. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: reflexão e prática. São Paulo: Claraluz, 2005. p. 23-36.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (org.). **Análise de textos falados e escritos**: aplicando teorias. Curitiba: CRV, 2011. p. 71-86.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v19n1/1518-7632-ld-19-01-67.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUINTO-POZOS, D. Teaching American sign language to hearing adult learners. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 31, p. 137-158, 2011. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/teaching-american-sign-language-to-hearing-adult-learners/8AA4FC84B7450E10B6C58AF79E82D1E4>. Acesso em: 7 abr. 2021.

ROSEN, R. Between-learners' outside-of-classroom uses of American sign language as a foreign language. **Sign Language Studies**, v. 14, n. 3, p. 360-381, 2014. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/545791>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SANTOS, K. P. **A fluência em questão**: da normalidade à patologia. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169492>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. 1. ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SCARPA, E. M. Sobre o sujeito fluente. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 29, p. 163-184, jul./dez. 1995. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118636/1/ppec\\_8636925-6666-1-PB.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118636/1/ppec_8636925-6666-1-PB.pdf). Acesso em: 7 abr. 2021.

SEGALOWITZ, N. **Cognitive bases of second language fluency**. New York: Routledge, 2010.

SEGALOWITZ, N. Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 54, n. 2, p. 79-95, 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Second-language-fluency-and-its-underlying-and-Segalowitz/c927ceb17c88511add510758714e0795d2605615>. Acesso em: 9 abr. 2021

SILVA, L. **Fluência de ouvintes sinalizantes de libras como segunda língua**: foco nos elementos da espacialização. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193780>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SILVA, L. Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 64, e11861, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-57942020000100220&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942020000100220&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 7 abr. 2021.

SILVA, L. A cognição e os princípios teóricos e metodológicos ao ensino de Libras para ouvintes: orientações a professores iniciantes. **Revista Linguagem em Foco**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 197-218, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2630>. Acesso em: 9 abr. 2021.

SILVA, V. L. T. **Fluência oral**: imaginário, construto e realidade num curso de Letras. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_8d3ceda02128c28fdc3809600ac931cc](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_8d3ceda02128c28fdc3809600ac931cc). Acesso em: 7 abr. 2021.

SOUZA, D. T. Língua brasileira de sinais: as dificuldades encontradas por ouvintes na execução da marcação não-manual e sua interferência na mudança de significado. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 2, n. 3, p. 275-290, set./dez. 2008. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/1125/1034>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SOUZA, R. A. A proficiência em L2 como objeto da Psicolinguística. In: MOTA, M. B.; NAME, C. **Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística**. 1 ed. Tubarão: Copiart, 2019. p. 201-218.

ZANCANARO JUNIOR, L. A. **Produções em libras como segunda língua por ouvintes não fluentes e fluentes**: um olhar atento para os parâmetros fonológicos. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122616>. Acesso em: 7 abr. 2021.

Recebido em: 21 de outubro de 2020

Aceito em: 21 de abril de 2021

Publicado em maio de 2021

---

Lídia da Silva  
E-mail: lidiaufpr@gmail.com  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1722-1753>

Daniel Moreno  
E-mail: moreno.daniel@escola.pr.gov.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5342-629X>

---

## **‘Novos’ sujeitos na gramática infantil do português brasileiro**

### ***New subjects in the Brazilian Portuguese children’s grammar***

Sandra Quarezemin

Universidade Federal de Santa Catarina/CNPq, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Camila Rezende

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de um estudo em fase inicial sobre o aparecimento de ‘novos’ sujeitos no português brasileiro infantil, os sujeitos locativos e os possessivos. A gramática do português brasileiro (PB) vem apresentando um número crescente de sentenças com sujeitos considerados atípicos. O objetivo deste estudo é investigar se tais construções já estão presentes na gramática infantil do PB, para tanto, serão apresentados os resultados de duas atividades linguísticas, julgamento de gramaticalidade e tarefa de encenação. Tendo em mente que os falantes do PB optam pelo preenchimento da posição sujeito a deixá-la vazia, mesmo sendo preenchida por constituintes não selecionados diretamente pelo verbo, as hipóteses deste estudo são: (i) a criança reconhece as estruturas com sujeitos locativo e possessivo desde as fases iniciais e (ii) a produção de tais sentenças só ocorre em fases mais avançadas do processo de aquisição.

**Palavras-chave:** Sintaxe; ‘Novos’ Sujeitos; Gramática Infantil

**Abstract:** This paper shows the results of an initial study on the emergence of 'new' subjects in the children’s grammar of Brazilian Portuguese, the locative and possessive subjects. The grammar of Brazilian Portuguese (BP) has been showing an increasing number of sentences with atypical subjects. The goal of this study is to investigate whether such constructions are already present in the children's grammar of PB, therefore, the results of two linguistic tasks, judgment of grammaticality and elicited production, will be presented. The hypotheses of this study take into account the fact that PB speakers choose to fill in the subject position instead of leaving it empty. Even though the position is filled by a constituent that was not directly selected by the verb. This fact leads us to test whether: (i) the child recognizes structures with locative and possessive subjects from the initial stages and (ii) the production of such sentences only occurs in more advanced stages of the acquisition process.

**Keywords:** Syntax; ‘New’ Subjects; Children’s Grammar



## 1 Introdução

Este artigo apresenta os resultados preliminares de um estudo em fase inicial sobre o aparecimento de ‘novos’ sujeitos na gramática das crianças do português brasileiro (PB), os sujeitos locativos e os possessivos<sup>1</sup>. A gramática do PB adulto vem apresentando um número crescente de sentenças com sujeitos considerados atípicos. O preenchimento da posição sujeito por sintagmas que não são DPs argumentais (primeiramente apontado em Pontes (1987)) tem levado a associação do PB às línguas tópico proeminente, afastando-o das línguas indo-europeias.

Este trabalho parte do pressuposto de que o ser humano é biologicamente dotado de um dispositivo de linguagem que lhe permite perceber e analisar os dados da fala. De acordo com a perspectiva inata da linguagem, aquilo que é comum às línguas humanas não é passível de aquisição. Todo ser humano vem equipado com um sistema computacional linguístico, que possibilita operações de combinação dos itens lexicais em sintagmas. Neste caso, a criança necessita apenas da exposição à língua alvo para que adquira o léxico e coloque as operações em funcionamento (CHOMSKY, 2005).

Desta forma, a especificidade de uma dada língua é revelada pela aquisição da sintaxe como o resultado de um processo de identificação que ocorre a partir do meio linguístico a que a criança está exposta. As crianças, então, identificam as propriedades dos itens lexicais que guiam as combinações sintáticas. Essa identificação começa a ser feita a partir dos padrões recorrentes detectados pela criança nos dados de fala, segundo a faculdade de linguagem que orienta esse processo.

Tendo em mente que os falantes do PB optam pelo preenchimento da posição sujeito, mesmo sendo preenchida por constituintes não selecionados diretamente pelo verbo, este estudo parte das hipóteses de que (i) a criança reconhece as estruturas com sujeitos locativo e possessivo desde as fases iniciais e (ii) a produção de tais sentenças só ocorre em fases mais avançadas do processo de aquisição. Essa situação nos faz questionar se dentro das possibilidades de novos sujeitos no PB, haveria estruturas que emergiriam antes de outras? Seriam algumas menos complexas do que outras?

---

<sup>1</sup> Os resultados deste estudo foram apresentados no Seminário Internacional de Aquisição da Linguagem, realizado na UFSC. Agradecemos aos participantes pelos comentários e sugestões. Os erros remanescentes são de nossa responsabilidade. Destaca-se que o emprego do termo ‘gramática infantil’ ou ‘gramática da criança’ refere-se ao conhecimento linguístico da criança em fase de aquisição.

Este artigo apresenta os resultados de duas atividades linguísticas<sup>2</sup> que visam a investigar a compreensão e produção das sentenças com sujeitos inovadores no português brasileiro infantil. Antes de entrar no estudo de produção eliciada<sup>3</sup>, será apresentada uma discussão acerca da sintaxe do sujeito no PB adulto<sup>4</sup>. O artigo foi organizado da seguinte forma: na primeira seção, uma distinção entre sujeito lógico e sujeito gramatical é apresentada; na segunda seção, são enfocados alguns dos sujeitos inovadores presentes na gramática do PB adulto; em seguida, as atividades linguísticas são apresentadas; por fim, uma discussão dos dados é realizada.

## **2 Sujeito gramatical *versus* sujeito lógico**

O PB é uma língua de núcleo inicial e ordem de palavras básica Sujeito-Verbo-Objeto (SVO). Com a queda parcial do sujeito nulo, a primeira posição passou a ser preenchida com mais frequência. De acordo com Corrêa, Augusto e Lima-Júnior (2017, p. 203):

Na interface entre a sintaxe e a semântica, atribui-se caracteristicamente ao sujeito lógico o papel temático de agente da ação ou de experienciador do estado ou processo apresentado pelo verbo. Ao objeto lógico, é atribuído o papel de tema ou de paciente (se animado, com verbo de ação).

Nas sentenças com voz ativa, como em (1a), o sujeito lógico coincide com o sujeito gramatical, que é aquele que entra em relação de concordância com o verbo. Já nas sentenças com a voz passiva essa coincidência se perde, uma vez que o sujeito gramatical corresponde ao argumento interno do verbo, como em (1b).

- (1) a. João comprou o carro.  
b. O carro foi comprado pelo João.

---

<sup>2</sup> Usamos o termo 'atividades linguísticas' porque não aplicamos um experimento controlado e com um número elevado de crianças. Os achados mostrados aqui estão mais próximos de um estudo de caso.

<sup>3</sup> Para realizar as atividades linguísticas com as crianças, a primeira autora submeteu o projeto de pesquisa *A arquitetura da sentença no Português Brasileiro - um estudo sobre sujeito e tópico* à aprovação do Comitê de Ética da UFSC, CAAE: 87443118.7.0000.0121.

<sup>4</sup> Por se tratar de um estudo em fase inicial, a discussão sobre a sintaxe dos 'novos' sujeitos está fundamentada na gramática do PB adulto. As autoras não encontraram até o momento trabalhos de aquisição da linguagem que tratassem do sujeito locativo e possessivo. Foi possível encontrar nos trabalhos de Grolla (2000, 2006) uma discussão sobre a aquisição da estrutura tópico-comentário, mas limitada ao tópico objeto. Sobre sentenças absolutas no português brasileiro infantil, ver Rezende (2016). O trabalho de Grolla e Augusto (2016) trata das construções absolutas empregadas pelas crianças para evitar as relativas objeto.

Em (1)b, o argumento interno *o carro* foi movido para a posição de sujeito gramatical, por meio da operação sintática de deslocamento de constituintes. As sentenças passivas não são a única estratégia possível para o movimento do objeto para a posição de sujeito gramatical. Atualmente, é possível encontrar na gramática do PB adulto sentenças como (2). Negrão e Viotti (2014, p. 317) retiraram este dado de uma campanha publicitária.

(2) A cada minuto quatro coisas vendem.

Esta sentença foge ao padrão regular do PB em que o sujeito de uma sentença com verbo transitivo do tipo *vender* normalmente é expresso por um constituinte mais animado. O constituinte *quatro coisas* desencadeia a concordância do verbo *vender*, é o sujeito gramatical da frase. E quanto ao sujeito lógico? Afinal de contas o verbo *vender* pressupõe como sujeito alguém que possa executar a atividade de venda, um sintagma [+humano, +animado]. Negrão e Viotti (2014) associam este tipo de sentença a um grau alto de impessoalização, diferentemente das sentenças com alternância que aceitam a inserção do pronome *se*, como em *A porta se abriu*, ou a formação passiva, como em *A porta foi aberta pelo Pedro*.

Segundo Corrêa, Augusto e Lima-Júnior (2017), em um estudo sobre as sentenças passivas, as propriedades formais, capturadas pelas crianças nos dados de fala, sinalizam que o argumento interno de um verbo transitivo pode se realizar como sujeito gramatical na língua alvo. Observamos que as línguas apresentam dados robustos para indicar que não há uma sobreposição entre sujeito lógico e sujeito sintático. As crianças precisam apreender que tipos de estruturas permitem essa não sobreposição na língua alvo. A questão central deste estudo é investigar se as crianças em fase de aquisição do PB compreendem as sentenças com sujeitos locativos e possessivos. Também faz parte do escopo deste trabalho verificar se as crianças produzem sentenças que não apresentam coincidência entre sujeito lógico e sujeito gramatical. Este tipo de sujeito está sendo denominado neste estudo de inovador.

### **3 'Novos' sujeitos no PB adulto**

Pontes (1987) verifica que o PB, diferentemente do português europeu (PE), aceita construções em que um constituinte não argumental desencadeia concordância com o verbo, como em (3).

(3) Essas casas batem sol.

A partir da observação de que a concordância verbal pode afetar tópicos, a autora propõe que o PB tenha evoluído no sentido de se tornar uma língua de proeminência de tópico. Avelar e Galves (2011, p. 69) também afirmam que o PB se diferencia do PE pelo fato de apresentar sentenças como (4), com a concordância realizada com uma espécie de “tópico-sujeito”<sup>5</sup>.

(4) Os carros furaram o pneu. (PB<sup>ok</sup>; PE\*)

A ocorrência desses dados nos permite formular a hipótese de que a posição sujeito no PB é flexível e aceita constituintes de natureza diversas, o que nos leva a investigar se estes dados já estão presentes na gramática do PB infantil. As crianças compreendem e produzem sentenças com locativo e possessivo em posição sujeito? Se as crianças rapidamente capturam as propriedades da língua a que são expostas, tendo em seu ambiente linguístico sentenças como (4), o esperado é que elas não estranhem dados como esses.

Na grande maioria das línguas indo-europeias, a concordância se dá entre a flexão verbal e o sujeito lógico da frase ou um sintagma argumental. Raramente a concordância ocorre com termos que não integram a grade temática do verbo. Dados como o que foi apresentado em (4) mostram que o PB apresenta uma sintaxe diferenciada, pelo menos das línguas indo-europeias.

---

<sup>5</sup> Encontramos na literatura diferentes análises para este tipo de sentença: alguns autores propõem uma estrutura de tópico (cf. NEGRÃO, 1999; KATO, 2006); outros afirmam que a posição Spec,TP pode ser projetada para receber sintagmas não-argumentais (cf. GALVES, 1999; LUNGUINHO, 2006; 2017); há autores que defendem que Spec,TP é uma posição A-barra (cf. AVELAR; CYRINO, 2008; AVELAR, 2009); Quarezemin e Cardinaletti (2017), seguindo a abordagem cartográfica, propõem que os locativos e possessivos se movem para Spec,SubjP onde checam o traço “sujeito da predicação”.



Nas sentenças com sujeito possessivo, o sintagma que concorda com a flexão verbal equivale semanticamente a um termo adnominal preposicionado interpretado como possuidor, como verificamos em (5), exemplo extraído de Avelar e Galves (2013, p. 113).

(5) Os carros acabaram a gasolina no meio da viagem.

Também encontramos nos dados do PB um sistema de concordância locativa, conforme atestado por Avelar e Galves (2013, p.107-108). O verbo concorda com o sintagma locativo que não equivale ao sujeito lógico (ou semântico), como nos exemplos (6) e (7).

(6) As ruas do centro não tão passando ônibus.

Ao contrário da tendência observada entre as línguas indo-europeias, todos os casos apresentados são de construções em que um sintagma analisado tradicionalmente como adjunto adverbial (ou complemento locativo) figura em posição pré-verbal e concorda com o verbo. Ainda observamos que o sintagma preposicionado pode aparecer em posição pré-verbal sem a marcação da pausa:

(7) Naquela loja vende livros.

Diante do cenário apresentado, com sentenças nas quais o sujeito gramatical não corresponde ao sujeito lógico, chamado aqui de sujeito inovador, este estudo investiga se as crianças do PB reconhecem e aceitam estas estruturas. Também atentamos para a produção destas sentenças pelas crianças. Tais sentenças já fazem parte da gramática infantil do PB? Há uma faixa etária específica para o aparecimento destas construções? Dentro das possibilidades de novos sujeitos no PB, haveria estruturas que emergiriam antes de outras? Seriam algumas menos complexas do que outras?

Recorremos a duas atividades linguísticas para testar se este cenário linguístico reflete na gramática da criança, que reconhece estruturas com sujeito locativo e possessivo desde muito cedo (hipótese I) e se a criança compreende e produz estas

sentenças, uma vez que as estruturas com alçamento de locativos e possessivos<sup>6</sup> fazem parte do seu input (hipótese II). Antes de passarmos aos resultados, faremos uma breve incursão sobre alguns aspectos sintáticos na gramática do PB infantil.

#### **4 Atividades linguísticas com crianças do português brasileiro**

Para investigar se os sujeitos inovadores já estão aparecendo na gramática do PB infantil, analisamos o comportamento linguístico de um pequeno grupo de crianças<sup>7</sup> de Florianópolis. Os dados desta pesquisa foram obtidos através de visitas semanais durante o período de dois meses ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Em busca de resultados confiáveis e de diferentes maneiras de avaliar o conhecimento linguístico das crianças, optamos por duas atividades linguísticas: o julgamento de gramaticalidade e o método da elicitación. Antes de realizar a atividade de julgamento de gramaticalidade, foi feita uma coleta de dados de produção espontânea, com o intuito de observar se a criança produziria sentenças com os 'novos' sujeitos sem um método de elicitación. A coleta dos dados espontâneos ocorreu, em grande parte, no ambiente de sala de aula. Buscamos acompanhar as crianças sem atrapalhá-las em sua rotina, logo, ocorreram algumas gravações no parque também. As gravações foram feitas a partir do aplicativo de gravador de áudio do celular Iphone.

As crianças participantes desta pesquisa pertencem a três diferentes grupos do NDI, que têm como critério a faixa etária para a sua formação. Acompanhamos quatro crianças do grupo 4, com faixa etária de três a quatro anos, três crianças do grupo 5, com faixa etária de quatro a cinco anos e duas crianças do grupo 6, com faixa etária de cinco a seis anos, totalizando nove crianças.

A gravação de dados espontâneos ocorreu no primeiro momento da coleta e teve duração média de um mês e meio. Durante este período acompanhamos cada grupo individualmente uma vez por semana. As sessões ocorriam no início da tarde no horário

---

<sup>6</sup> Testamos sentenças com possessivo e locativo em posição pré-verbal, porque ainda que envolvam o alçamento de constituintes distintos, elas têm em comum o fato de sintagmas não argumentais aparecerem na posição considerada típica de sujeito.

<sup>7</sup> As atividades foram realizadas com um grupo bem reduzido de crianças, porque se trata de um estudo piloto para que, futuramente, possamos elaborar um experimento eficaz que será aplicado a um grupo maior.

em que as crianças chegavam na escola e finalizavam no momento do lanche. As sessões tinham duração média de duas horas em cada grupo.

As professoras auxiliaram a pesquisadora nos primeiros contatos com a turma e com as crianças participantes com a finalidade de quebrar a barreira de timidez da criança. Normalmente, as professoras inseriam a pesquisadora em alguma atividade ou brincadeira em que a criança estava e, assim, era possível estimular a fala espontânea das crianças até o fim da sessão. As atividades consistiam em desenhos e pinturas ou brincadeiras com bonecos e carrinhos, atividades tranquilas para as crianças dialogarem com os adultos e com os colegas de classe.

Não apareceu nenhuma ocorrência de sujeito locativo ou de sujeito possessivo nos dados de produção espontânea das crianças dos grupos 4 e 5. No grupo 6, uma das crianças respondeu à pergunta da pesquisadora com uma construção com sujeito possessivo, como em (8).

(8) Experimentadora: O que aconteceu aqui?

Criança: O carro rachou a janela. (5;6)

Sobre uma mesa na sala de aula da criança, havia um desenho de um carro com o vidro da janela quebrado, ao ser questionada pela entrevistadora sobre o que ocorrera ali, a criança responde com a sentença em (8). Em todo o nosso corpus de dados espontâneos, este foi o único dado com a ocorrência de um sintagma possessivo alçado para a posição de sujeito pré-verbal. Esse resultado sinaliza uma produção tardia do que consideramos ser os ‘novos’ sujeitos. Além disso, parece haver um descompasso entre a compreensão (precoce) e a produção (tardia) desse tipo de sentença.

#### *4.1 Atividade linguística 1: produção eliciada e julgamento de gramaticalidade*

Após um mês e meio de coleta de dados espontâneos e maior familiaridade entre a pesquisadora e as crianças, iniciou-se a coleta de dados eliciados, com a finalidade de averiguar se as crianças participantes produzem sujeitos inovadores. Segundo Grolla (2009), a produção eliciada possibilita ao pesquisador revelar a gramática das crianças, uma vez que a finalidade desta atividade é fazer com que elas produzam sentenças

particulares, que não são facilmente encontradas em um contexto de produção espontânea.

#### 4.1.1 Método

*Participantes:* Esta atividade contou com a participação de quatro crianças do grupo 4 e com três crianças do grupo 5. As crianças do grupo 4 compreendiam a faixa etária entre os 3;8 e 4;1. Já as crianças do grupo 5 compreendiam a faixa etária entre os 4;9 e 5;1<sup>8</sup>.

*Material:* Para a realização da atividade foram usadas figuras com desenhos ilustrados, uma fruta e um pedaço de pneu feitos de papel, além de um fantoche.<sup>9</sup>

*Procedimento:* A coleta dos dados de testes eliciados ocorreu com cada criança individualmente junto da entrevistadora e um auxiliar, em uma sala privada de barulho. Caso as crianças mostrassem desinteresse, cansaço ou qualquer interferência que pudesse comprometer os resultados, a sessão era interrompida. O procedimento teve a duração média de doze minutos. Em um primeiro momento, a executora da atividade apresentava para a criança a Mimosa, um fantoche em forma de vaca, contava que a Mimosa tinha vindo do planeta das vacas e que queria aprender mais sobre o planeta dos humanos. Ainda contava que a Mimosa tinha dificuldade com algumas coisas do nosso planeta e convidava a criança para apresentar à Mimosa algumas coisas do mundo dos humanos. Nesta etapa do teste, a executora mostrava uma figura de cada vez e perguntava para a criança o que se fazia no ambiente mostrado ou o que tinha acontecido ao objeto mostrado, a tarefa da criança era responder para o fantoche o que lhe foi perguntado. Neste piloto, as estruturas-alvo eram sentenças com sujeito possessivo e sentenças com sujeito locativo.

---

<sup>8</sup> Durante a realização das atividades, a professora do grupo 6 estava afastada por motivo de saúde e a coordenadora pedagógica do NDI nos pediu para aguardar a volta dela para que realizássemos a coleta com as crianças desse grupo. Infelizmente, não foi possível realizar a coleta de dados desse grupo no tempo previsto, ficando, assim, fora deste trabalho.

<sup>9</sup> Para as duas atividades, escolhemos objetos e imagens que fazem parte do universo infantil, a intenção foi tornar a atividade mais natural para a criança. Os objetos e imagens foram confeccionados de acordo com o contexto em que a sentença-alvo estava inserida.

(9) A flor quebrou a pétala.

(10) Na biblioteca lê livro.

Se o esperado era que a criança produzisse uma estrutura nos moldes de (9), por exemplo, era mostrado a ela uma figura com a pétala quebrada. Se o esperado era que a criança produzisse uma estrutura nos moldes de (10), era mostrado a ela uma figura em que uma criança estava lendo um livro em uma biblioteca. Para as sentenças com deslocamento do possessivo eram usadas perguntas do tipo “o que aconteceu aqui?” e para as sentenças com sujeito locativo eram empregadas perguntas do tipo “o que se faz aqui?”.<sup>10</sup> Cada gravura era mostrada individualmente e intercalada com figuras distratoras.

No segundo momento do teste, a tarefa de julgamento de gramaticalidade passou a ser realizada. Após a criança contar para o fantoche o que ocorria em todas as figuras apresentadas, a entrevistadora a convidava para checar se o fantoche realmente entendeu o que lhe foi dito. O fantoche deveria explicar para a criança o que tinha acontecido em cada figura. Caso relatasse de maneira que a criança julgava gramatical, ela deveria dar a Mimosa uma fruta; se o fantoche dissesse algo que não fazia sentido para a criança, ela deveria dar a ele um pedaço de pneu.

Se a criança desse ao fantoche um pedaço de pneu, sinalizaria que ela não reconheceu a sentença dita como uma estrutura possível na sua língua-alvo. Logo, se a criança lhe desse uma fruta, sinalizaria que compreendeu tal estrutura. Durante este momento da atividade, também usamos as gravuras distratoras.

*Resultados e discussão:* Dos dados obtidos na realização da atividade apenas uma criança produziu uma construção com locativo em posição pré-verbal, reproduzida em (11).

(11) Na biblioteca lê livros e não pode fazer barulho. (5;1)

---

<sup>10</sup> Temos consciência de que sentenças com sujeito possessivo e locativo (sem pausa) são estruturas mais difíceis de eliciar. Quando formos elaborar o experimento com as crianças, recorreremos a um grupo controle de adultos para que se possa, pelo menos, verificar se o teste realmente funciona.

---

Convém mencionar que a sentença acima foi dita logo após o fantoche ver a gravura de uma criança lendo um livro na biblioteca e dizer “na biblioteca lê livro”. A produção da criança pode ter sido proveniente de imitação, de qualquer forma, é notável que a ocorrência se deu com a criança mais velha participante da atividade linguística. Esse momento lembra situações de *priming* linguístico, que tem sido um tipo de teste bastante utilizado para a eliciação de passivas, também uma estrutura de pouca frequência na fala de crianças (cf. MESSENGER *et al.* (2012).

Além da ausência de produção, a criança mais nova participante do experimento (3;8) recusou todas as sentenças-alvo. Em todas as situações ela deu ao fantoche um pedaço de pneu, o que parece indicar uma aquisição tardia deste fenômeno. É válido frisar que essa criança se mostrou apta à participação no teste. As demais crianças do experimento não produziram nenhuma sentença com sujeito possessivo e locativo, entretanto, compreenderem todas as estruturas-alvo. Ainda observamos que a criança de (3;9) e a de (3;10), idades muito próximas da criança que recusou as sentenças-alvo, não tiveram problemas de compreensão e aceitabilidade. O experimento piloto revelou uma dissociação entre compreensão e produção das sentenças-alvo durante o processo de aquisição da linguagem.

## *4.2 Atividade linguística 2: tarefa de encenação*

Ao finalizarmos o teste de produção eliciada e o teste de julgamento de gramaticalidade, demos uma pausa de 5 meses de coleta e voltamos com uma única sessão de coleta de dados com o experimento de tarefa de encenação.

### *4.2.1 Método*

*Participantes:* Esta atividade também contou com a participação de quatro crianças do grupo 4 e com três crianças do grupo 5. Neste momento, as crianças do grupo 4 compreendiam a faixa etária entre os 4,1 e 4;3. Já as crianças do grupo 5 compreendiam a faixa etária entre os 5,2 e 5;6.

*Material:* Para a realização da atividade fizemos objetos de material EVA com partes removíveis, contamos com o auxílio de animais de pelúcia, entre outros objetos, como mostrado nas figuras abaixo.<sup>11</sup>

**Figura 1** - Exemplo de objetos em EVA utilizados na atividade



**Fonte:** elaborado pelas autoras.

*Procedimento:* Assim como na atividade anterior, o ambiente utilizado para a realização da coleta era desprovido de barulho e outras distrações que pudessem interferir na performance da criança durante o teste. O procedimento também teve a duração média de doze minutos.

A executora apresentava para a criança o personagem principal chamado Roberto, um macaco de pelúcia, e explicava que a dinâmica da brincadeira consistia em ela encenar com o auxílio dos bonecos e objetos alguns acontecimentos da história que a experimentadora iria narrar. A história foi iniciada com três tarefas-teste de encenação para averiguar se a criança havia entendido a atividade e estava apta para participar do experimento. Para as tarefas-teste usamos atos simples e de fácil compreensão, como em (12).

(12) Executora diz: Um dia Roberto estava caminhando distraído e de repente sentiu uma coceira muito forte e coçou o pé.

A criança, então, encena o boneco coçando o pé.

A história se passa em torno do encontro de dois amigos, Roberto e Gustavo, que decidem ir até a casa de Gustavo. Durante o trajeto, algumas coisas vão acontecendo. A executora, então, sinaliza com uma pausa na narração o momento em que a criança deve

---

<sup>11</sup> Os objetos foram manipulados como uma forma de gatilho para a produção das sentenças-alvo. Por exemplo, ao ver que o telhado da casa não é fixo, a criança seria levada a produzir uma sentença para ilustrar essa situação.

fazer a encenação, conforme a história narrada. As sentenças-alvo desta atividade limitaram-se apenas às sentenças com sujeito possessivo, como em (13).

- (13)a. O tênis desamarrou o cadarço.  
b. A xícara rachou a alça.

Os objetos disponíveis para as crianças manusearem durante a encenação eram adaptados para a realização da ação narrada. Logo, a casa possuía um telhado removível, o tênis possuía um laço de fácil desatamento e os demais objetos possuíam fita dupla-face, assim, era possível, por exemplo, retirar uma perna da mesa e colá-la de volta<sup>12</sup>. Neste experimento, também havia sentenças distratoras entre as sentenças alvos para despistar as crianças e averiguar se elas estavam participando do teste de maneira eficaz. A narração ocorria de forma natural como qualquer história infantil. Os objetos para a encenação vão aparecendo no cenário conforme o desenrolar da história, para que as crianças não se distraiam tendo muitos objetos para manusear.

*Resultados e discussão:* No geral, os resultados da tarefa de encenação mostraram que as oito crianças participantes da atividade compreenderam as sentenças com o movimento do possessivo para a posição de sujeito. Nenhuma criança demonstrou dificuldade de compreensão, todas conseguiram encenar as sentenças-alvo proferidas. O mesmo não pode ser dito em relação à produção desse tipo de sentença. Quando a executora questionava a criança sobre o que havia acontecido, ela respondia com uma sentença padrão, sem alçamento de sintagma possessivo.

Apesar de a criança produzir a sentença-alvo, ao ser questionada novamente sobre o que aconteceu na história, ela prefere o uso da estrutura canônica em sua resposta, sem o alçamento do possessivo, ao invés da estrutura tópico-sujeito (PONTES, 1987). Os resultados desta atividade indicam que, ainda que as crianças não tenham apresentado dificuldade na compreensão da sentença-alvo, essa estrutura não pode ser considerada *default* no português brasileiro, uma vez que a produção do fenômeno é muito baixa. Em um caso, parece que a criança se esforçou para a produção da sentença com o alçamento

---

<sup>12</sup> Para a elaboração do experimento de fato, vamos fazer com que outras partes do objeto também possam ser removíveis. Desse modo, a criança não ficará com algo diante de si que tem apenas uma opção de manuseio.



do possessivo, entretanto, ela faz uma pausa e retoma a estrutura canônica. A criança topicalizou o possessivo *a flor* (a pétala da flor) e retomou com o constituinte *a pétala*, ao invés de usar um pronome resumptivo.

## 5 Discussão geral dos resultados

As crianças participantes das atividades não mostraram dificuldade em compreender as sentenças-alvo, seguindo corretamente o comando que tinha sido passado pela executora, tanto na tarefa de encenação quanto na tarefa de julgamento de gramaticalidade. As hipóteses desse estudo foram confirmadas: a criança reconhece desde muito cedo as estruturas com ‘novos’ sujeitos, mas raramente produzem-nas, optando sempre pela sentença padrão com sujeito lógico em posição pré-verbal. A dissociação entre a compreensão e a produção pode estar relacionada a fatores de performance da criança, não a um conhecimento linguístico deficiente. Corrêa, Augusto e Lima-Júnior apontam que sentenças com alternância sintática, do tipo *O copo quebrou*, não apresentam problemas de compreensão para as crianças.

O que parece estar em jogo na produção de sentenças com ‘novos’ sujeitos é o caráter inovador desse tipo de construção, já que na posição default de sujeito aparece um sintagma que não tem propriedade agentiva. Parece que o alçamento desse tipo de constituinte está vinculado ao fato de os falantes do PB preencherem cada vez mais a posição do sujeito na fala. Segundo Grolla (2000, p. 58), “a presença de um determinado fenômeno linguístico no *input* não implica necessariamente em sua rápida aquisição por parte da criança”. A autora verificou que as estruturas de topicalização e *comp* duplamente preenchido<sup>13</sup>, ainda que abundantes no *input* da criança, surgiram apenas aos 2;9 de idade.

A assimetria verificada entre a compreensão e a produção de sentenças com sujeitos inovadores não é surpreendente. Grolla e Augusto (2014) observaram que as crianças aceitam sentenças com pronomes resumptivos com mais frequência do que as produzem, o que indica que o comportamento linguístico da criança não é idêntico ao do adulto.

---

<sup>13</sup> Nestas construções, as posições do especificador de CP e do núcleo C são lexicalmente preenchidos:  
(i) **O que que** a menina fez?

Parece que a produção da criança é, de alguma forma, afetada por fatores de ordem semântica. Corrêa, Augusto e Lima-Júnior (2017, p. 208) observaram, no estudo sobre a aquisição das passivas, que “as crianças também se mostram afetadas pela plausibilidade do evento descrito”. Segundo os autores, a taxa de acertos tende a ser maior quando a sentença retrata um evento plausível. No caso das sentenças com possessivo e locativo em posição de sujeito, como em (13) e (14), respectivamente, verificamos que os eventos descritos não são plausíveis, ou, pelo menos, parcialmente plausíveis, afinal de contas uma pétala não ‘quebra’ nada, assim como uma biblioteca não tem condição de ‘ler’ livros.

## **6 Considerações finais**

Este trabalho apresentou os primeiros resultados de um estudo em fase inicial sobre o aparecimento de ‘novos’ sujeitos no português brasileiro infantil, os sujeitos locativos e os possessivos. Com a finalidade de investigar se tais construções já estão presentes na gramática infantil do PB, foram apresentados os resultados de duas atividades linguísticas, o julgamento de gramaticalidade e a tarefa de encenação. No geral, os resultados dessas atividades apontam que, ainda que as crianças não tenham dificuldade na compreensão da sentença-alvo, essa estrutura não pode ser considerada *default* no português brasileiro, uma vez que a produção de tais sentenças é baixa. Nas situações em que a executora incitava as crianças na busca por dados eliciados, elas responderam com uma sentença padrão, sem ‘novos’ sujeitos.

As hipóteses desse estudo foram confirmadas: a criança reconhece desde muito cedo as estruturas com ‘novos’ sujeitos, mas raramente produzem-nas, optando sempre pela sentença padrão com sujeito lógico em posição pré-verbal. Ainda que tais sentenças ocorram na gramática do PB adulto, as crianças raramente produzem-nas, optando sempre pela sentença padrão.

O que parece estar em jogo na produção de sentenças com ‘novos’ sujeitos pelas crianças é a complexidade envolvida nesse tipo de construção. Esta estratégia inovadora deve ter um custo para os sistemas de interface que interfere na produção de sentenças com sujeito locativo e possessivo. A criança parece ter dificuldade de selecionar um sujeito que não seja lógico, comprometendo a produção de tais sentenças.

## Agradecimentos

S.Q. é bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQ-2) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## Contribuição

**Sandra Quarezemin:** Conceptualização, Curadoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Administração do Projeto, Recursos, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição; **Camila Rezende:** Curadoria de Dados, Investigação, Metodologia, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original.

## Referências

AVELAR, J.; GALVES, C. Tópico e concordância em português brasileiro e português europeu. *In: Textos selecionados – XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 2011. p. 69-45

AVELAR, J.; GALVES, C. Concordância locativa no português brasileiro: questões para a hipótese do contato. *In: MOURA, M. D.; SIBALDO, M. (orgs.), Para a História do Português Brasileiro*. 1ª ed. Maceió: Edufal, p. 103-132, 2013.

CHOMSKY, N. Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, v. 36, n.1, p. 1–22, 2005.

CORRÊA, L.; AUGUSTO, M.; LIMA-JÚNIOR, J. P. *In: FREITAS, M. J; SANTOS, A. L. (orgs.), Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press, p. 201-224, 2017.

GROLLA, E. **A aquisição da periferia esquerda da sentença em Português Brasileiro**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2000.

GROLLA, E. **A Aquisição da Linguagem**. Material didático desenvolvido para o Curso Letras – LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

GROLLA, E. Metodologias experimentais em aquisição da linguagem. *Revista Estudos da Língua(gem)*, v. 7, p. 9-42, 2009.

GROLLA, E.; AUGUSTO, M. Absolute Constructions in Brazilian Portuguese and Relativized Minimality Effects in Children’s Productions. *In: Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition* (2015), 2016.

GROLLA, E.; AUGUSTO, M. Pronomes resumptivos em português brasileiro infantil: dados de produção e compreensão. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Anáfora e correferência: temas, teorias e métodos**, n. 49, p. 133-154, 2014.

MESSENGER, K. *et al.* Is young children's passive syntax semantically constrained? Evidence from syntactic priming. **Journal of Memory and Language**, v. 66, n. 4, p. 568-587, 2012.

NEGRÃO, E. **Português brasileiro: uma língua voltada para o discurso**. Tese de Livre Docência. Universidade de São Paulo, 1999.

NEGRÃO, E.; VIOTTI, E. Contato entre quimbundo e português clássico: impactos na gramática de impessoalização do português brasileiro e angolano. **Linguística**, v. 30, n. 2, p. 289-330, 2014.

PONTES, E. **O tópico no português brasileiro**. Campinas, 1987.

REZENDE, C. **Sentenças absolutas no português brasileiro infantil: um estudo experimental**. Dissertação de Mestrado. USP, 2016.

Recebido em: 20 de outubro de 2020

Aceito em: 14 de abril de 2021

Publicado em maio de 2021

---

Sandra Quarezemin  
E-mail: [sandra@cce.ufsc.br](mailto:sandra@cce.ufsc.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8570-5389>

Camila Rezende  
E-mail: [sz.camilacaroline@hotmail.com](mailto:sz.camilacaroline@hotmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6688-7933>

## **Desafios metodológicos à Linguística de Corpus em aquisição da linguagem no português brasileiro**

### ***Methodological challenges to Corpus Linguistics in language acquisition in Brazilian Portuguese***

Leonor Scliar-Cabral

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

**Resumo:** Discutirei os desafios metodológicos para a organização de três *corpora* de uma criança aos 20 meses e 21 dias, 22 meses e 20 dias e 26 meses e 8 dias, ao adquirir o PB. Utilizo a metodologia de Brown (1973) quando levantou os *corpora* de Adam, Eve e Sarah, empregando o cálculo de Extensão Média de Enunciados, EME (MLU) e de Limite Máximo de Enunciados (*Upper Bound*), cujas regras são descritas. Os resultados são confrontados com dezenove relatos de Brown (1973, p. 66) referentes à aquisição de línguas diferentes, inclusive, não indo-europeias. Explicam-se os critérios para seleção dos enunciados dos *corpora* para depreender as gramáticas emergentes. O total dos enunciados da criança em transcrição fonética foi de 5530, o dos adultos, transcritos canonicamente, quando dirigidos à criança, foi de 5664. As gravações, transcrições fonéticas, glosas, análise morfológica (linha *mor*) e léxicos, estão disponíveis na Plataforma CHILDES, o maior banco mundial de dados sobre aquisição da linguagem. Abordo os desafios metodológicos, inclusos os enfrentados pelos pesquisadores que trabalham com aquisição do PB, advindos das novas tecnologias, em especial, as assumidas pela Plataforma CHILDES que adota na linha Mor (análise morfossintática) as mesmas medidas explicadas no artigo.

**Palavras-chave:** Linguística de *corpus*; Aquisição do PB; Desafios metodológicos; Extensão Média de Enunciados

**Abstract:** I will discuss the methodological challenges for a child aged 20 months and 21 days, aged 22 months and 20 days and aged 26 months and 8 days three corpora organization, when acquiring Brazilian Portuguese. I used Brown's (1973) methodology when he raised Adam, Eve and Sarah's corpora using Mean Length Utterance, MLU and Maximum Upper Bound Limit calculation, whose rules I describe. Results are compared with the nineteen reports by Brown (1973, p. 66) regarding different languages acquisition, including non-Indo-European ones. Criteria for selecting utterances for making up emerging grammars are also explained. Child's total utterances number, in phonetic transcription, was 5530, while the adults' number ones, canonically transcribed, when addressed to the child, was 5664. All



recordings, as well as phonetic transcripts, glosses, morphological analysis (mor line) and lexicons are available on the CHILDES Platform, the world's largest database on language acquisition. I address the methodological challenges, including those faced by researchers working with PB acquisition, arising from new technologies, in particular, those assumed by the CHILDES Platform that adopts the Mor line (morphosyntactic analysis) using the same measures here explained.

**Keywords:** Corpus Linguistics; PB Acquisition; Methodological Challenges; Mean Length Utterances

## 1 Introdução

Discutirei os desafios metodológicos para a organização dos três *corpora* de uma criança ao adquirir o português brasileiro, doravante PB, variedade sociolinguística paulista dos pais com nível universitário, em três cortes transversais: aos 20 meses e 21 dias, aos 22 meses e 20 dias e aos 26 meses e 8 dias. Segue-se a metodologia de Brown (1973, p. 51-59), quando levantou os clássicos *corpora* de Adam, Eve e Sarah.

Realizei a pesquisa no apartamento, presentes também a mãe, muitas vezes o pai e, excepcionalmente, a empregada, em situações de brinquedo, assistindo a vídeo, alimentação e higiene, sem visibilidade do gravador.

O primeiro levantamento durou cinco horas: foram gravados 1319 enunciados da criança, transcritos foneticamente com os padrões de entoação. Aqui, surge o primeiro desafio. Conforme Brown (1973, p. 53, tradução minha), “Qualquer um que planeje empreender um registro fonético necessita ser advertido de que se trata de um trabalho imenso”. Há que acrescer que os enunciados iniciais contêm sons, muitas vezes, distantes dos que realizam os fonemas do PB, além de estruturas silábicas inexistentes, como [mbe], fusão da frase ‘um beijo’. As gravações e transcrições fonéticas estão disponíveis na Plataforma CHILDES, o maior banco mundial de dados sobre aquisição da linguagem. No primeiro levantamento gravei mais 1313 enunciados dos adultos dirigidos à criança e outros tantos não numerados, falados entre si e transcritos canonicamente.

O segundo levantamento durou seis horas: gravei 2245 enunciados da criança, transcritos foneticamente, mais 2475 enunciados dos adultos dirigidos à criança e outros tantos não numerados, falados entre si e transcritos canonicamente. O terceiro

levantamento durou seis horas: gravei 1996 enunciados da criança e 1876 dos adultos dirigidos à criança e outros tantos falados entre si.

O total dos enunciados da criança em transcrição fonética foi de 5530. O dos adultos, transcritos canonicamente, dirigidos à criança, foi de 5664.

A pesquisa longitudinal foi em situação natural, tanto quanto possível. Orientei os pais para manterem comportamento espontâneo sem forçar a criança a enunciados estereotipados. Durante a gravação, tomei notas sobre a situação ambiental e fiz uma primeira transcrição grosseira, pois, na gravação, as sílabas átonas finais de palavra carecem de energia e se tornam inaudíveis.

As gravações, realizadas em gravador Sony, *stereo cassette-corder*, modelo TC-146<sup>a</sup>, iniciaram em 1974. As fitas utilizadas na fase 1 são Sony Auto-Sensor C-60 HP; as das fases 2 e 3, Sony Auto-Sensor C-90 HP.

## **2 Procedimento de transcrição**

Realizei uma primeira transcrição manuscrita e uma segunda, datilografada, com revisão cuidadosa das fitas e checagem da primeira transcrição, por duas alunas do Curso de Fonoaudiologia da então Escola Paulista de Medicina, hoje UNIFESP, fundada em 1994.

Usei o IPA para a transcrição lata e nos padrões de entoação, usei o sistema de Matluck (1965). Sob cada transcrição fonética há uma glosa com interpretação em transcrição canônica. A numeração à esquerda da página indica os pontos do conta-giro, de 50 em 50, para controlar a fita e localizar rapidamente qualquer enunciado. Assinalei os nomes dos adultos pela inicial para mantê-los anônimos. A seguir, com o respectivo número, o enunciado dirigido à criança, em transcrição canônica. Incluí os enunciados dos adultos quando falavam entre si, sem numeração, para eventuais pesquisas para contrastar com o registro utilizado com a criança e possíveis influências desse último, na aquisição do léxico. Os enunciados da criança vêm do lado direito, precedidos da numeração. Bem à direita, consta o número de itens por enunciado, para cálculo da Extensão Média, EME (no inglês, *Mean Length Utterance, MLU*).

No texto, utilizei o nome Pá, referente à criança, um apelido, sem perigo de identificação. Os pais da criança, ele, linguista, ela, psicóloga realizaram um confronto entre a transcrição datilografada e as fitas. Finalmente, fiz nova checagem.

A seguir, segmentei os enunciados e organizei o léxico, pelos modelos da gramática gerativo-transformacional (CHOMSKY, 1964) e da Gramática dos Casos de Fillmore (1968, p. 1-18) e, para fins de cálculo da EME e do Limite Máximo de Enunciados (*Upper Bound*), segui os critérios de Brown (1973, p. 54), traduzidos por mim.

### **3 Regras para cálculo da Extensão Média de Enunciados e do Limite Máximo de Enunciados**

- a. Começar pela segunda página da transcrição, salvo se incluir recitativo. Nesse caso, começar pelo primeiro trecho sem eles. Contar os primeiros 100 enunciados que satisfaçam as condições;
- b. Utilizar só enunciados completamente transcritos e nenhum com espaços em branco. Usar trechos entre parênteses para indicar transcrição dúbia;
- c. Incluir todas as repetições exatas de enunciados (assinaladas com o sinal + nas transcrições). Assinalar os titubeios como esforços repetidos de uma só palavra: contar como uma só ocorrência a forma produzida mais completamente. Nos poucos casos em que uma palavra for pronunciada mais enfaticamente (não, não, não), computar cada ocorrência;
- d. Não computar pausas plenas como ‘mm’, ‘ə’ (adaptação ao PB do último exemplo), mas, sim, ‘não’, ‘é’, ‘oi’ (adaptação ao PB dos três exemplos);
- e. Computar como uma só palavra todas as palavras compostas (de dois, ou três morfemas livres), nomes próprios e reduplicações ritualizadas. Por exemplo: mbê (um beijo); pique-pique-pique (onomatopeia imitativa das picadas da agulha), exemplos adaptados ao português, por não haver evidência de que os morfemas constitutivos funcionem como tal para a criança;
- f. Contar como um só morfema todos os passados dos verbos irregulares (cf. ‘fez’), pois não existe evidência de que a criança os relacione às formas do presente;
- g. Contar como um só morfema os diminutivos (no PB, ocorrem também os aumentativos, formas básicas, conforme ‘Paião’, ‘grandão’) porque a criança pesquisada não usa os sufixos de modo produtivo;



- h. Contar como morfemas separados todos os auxiliares ('é', 'tá', 'qué', 'vai', 'pode'). Igualmente, os catenativos, como 'é-pra', 'tem-de', esses últimos, computados como um só morfema, pois assim funcionam para a criança. Contar como morfemas separados todas as flexões, por exemplo, o plural -s; o morfema de tempo-aspecto-pessoa -w do pretérito perfeito do indicativo, ou de gênero -u, -a;

**Figura 1** - Primeira página do *corpus* de Pá, aos 20 meses e 21 dias.

CORPUS, Fita 1, lado A	
Sujeito: Pá, Idade: 20m, 21d Data da gravação: 16/03/1974	Participantes I: pai      E: mãe      L: pesquisadora
CF ADULTO	CRIANÇA (brincando com a máquina de escrever velha, no gabinete, sentado no chão)
000 I: 1 De quem é a maquiui? 2 De quem é a maquiui? 3 É meu, não é? 4 É meu?	3 ↑ 1 m
5 É meu a maquiui, né? 6 Então eu vou levar.	3 1 ↓ ~ ~ 2 'nə :w ↓ não!
7 Não? Por quê?	2 ↓ ~ ~ 3 'nəw ↓ não!
8 É meu!	2 ↓ ~ ~ 4 'nəw → não!
E: 9 De quem é? I: 10 De quem é? 11 De quem é a maquiui?	2 ↓ ~ ~ 5 'nəw → não!
12 Vamos brincar um pouco, hoje? L: -Vocês ignorem a minha presença. E: 13 Quer um papel, nenê, quer?	2 1 ↓ ~ ~ 6 'nəw 'ε ↓ não é
14 Quer um papel? 15 Quer? 16 A mamãe vai ficar trabalhando aqui. 17 Você fica aí, tá? 18 Olhe, P.! 19 Olhe! 20 P.! 21 P.!! 22 P.!!! (assoviando para chamar a atenção)	2 3 1 ↓ 7 'ε 'εpe ↓ é minha (?)
	3 1 ↓ 8 'εpe ↓ é minha (?)
	2 1 ↓ 9 'εpe ↓ é minha (?)
	1 ↓ 10 'k <sup>h</sup> aw ↓ carro (?)
	3 ↑ 11 m
	3 ↑ 12 m
	Nº
	1
	1
	1
	1
	1
	2
	2 (?)
	2 (?)
	2 (?)
	1
	1

Fonte: Scliar-Cabral (1976b).

A contagem segue as regras acima, mas calculada para o total das transcrições e não apenas para os 100 enunciados iniciais.

Escolhi os critérios de Brown para cálculo da EME, em primeiro lugar, para confrontar os resultados obtidos na aquisição do PB com os de pesquisas em outras línguas, os dezenove relatos de Brown (1973, p. 66), que utilizaram os mesmos critérios.

Quanto mais semelhantes as características encontradas na aquisição de línguas pertencentes a famílias linguísticas bem distintas, tanto mais se mostra correta a hipótese de universais linguísticos na aquisição da linguagem.

Em segundo lugar, embora a EME apresente problemas que discutirei, tem se mostrado uma medida externa mais adequada que o dado cronológico. Existe uma correlação bem maior entre o EME e os aspectos característicos da maturação linguística, denominada lei de complexidade crescente por Brown, do que a verificada entre a idade cronológica e os aspectos acima referidos.

Em terceiro lugar, tal medida possibilita confrontar os resultados entre crianças adquirindo a mesma língua.

Mas tal medida ainda apresenta problemas, entre eles, o de muitos critérios terem sido estabelecidos *ad hoc* para o inglês, carecendo de generalização.

Em virtude de na fase 1, início, a gramática da criança apresentar-se com aparência pivotal, com a utilização de operadores aos quais ela adjunge itens em aberto, é necessária muita cautela, para não descartar itens com aparência de muletas, mero recurso articulatório de desempenho, na verdade, itens gramaticais produtivos. Os critérios para segmentar ou não os enunciados, explicitados por Brown, revestem-se, às vezes, de tom impressionista, carecendo de objetividade, sem especificação do que considera a evidência de que determinados morfemas, como os de passado, nos verbos, sejam improdutivos.

Na criança adquirindo o PB, usei os seguintes critérios para segmentar:

- 1) O item deve ter aparecido isolado e / ou combinado com mais de um morfema, apresentando, pois, distribuição que evidencia sua existência como unidade;
- 2) a significação deve recorrer com adequação nos contextos linguísticos e situacionais;
- 3) itens com a mesma significação recorrente e distribuição gramatical são variantes de uma mesma forma.

#### 4 Critérios para escolher os enunciados e extensão da amostragem para deprender as gramáticas

Apliquei os seguintes critérios para selecionar os enunciados integrantes dos *corpora*, além dos mencionados nas disposições de Brown:

Para cada fase selecionei 713 enunciados para deprender as gramáticas, conforme a decisão da equipe de Harvard (BROWN, 1973, p. 56) e somente utilizei enunciados com mais de uma palavra, descartando, primeiro, aqueles com somente uma ocorrência quanto ao tipo de construção, por carecerem de produtividade, revelando, quase sempre, estágios incipientes de uma gramática, pois as ocorrências esporádicas tendem a se tornar produtivas nas fases subsequentes; segundo, os estereótipos por não revelarem a competência linguística da criança, como o auxiliar catenativo ‘é-pra’ (nº 99, 100, 444), sempre no mesmo contexto, seguido pelo verbo ‘pôr’, apresentando características de rotina e, terceiro, as imitações que requerem uma definição. Conforme Bowerman (1973, p. 21), considero imitação direta o retorno completo ou reduzido, na mesma ordem, do enunciado de outra pessoa, ocorrido até três enunciados anteriores.

Contudo, em confronto com as crianças comparadas por Bowerman (vide Tabela 2), o número de imitações de Pá é bastante pequeno. Tal diferença ocorreu porque considerei a entoação: se o adulto fizesse uma pergunta sim/não, com entoação ascendente, como “Você quer?” e a criança respondesse adequadamente com a entoação descendente “qué”, não o descartei, pois não o considerei imitação.

Tabela 1 - Dados ordenados evolutivamente.

Criança	Sexo	Eme	Idade do levantamento	Caráter do levantamento	Investigador	Língua
Eric I	M	1.10	1; 7	4 horas gravadas	Bloom	Inglês americano
Kendall I	F	1.10	-	2 dias completos, transcritos <i>in loco</i>	Bowerman	Inglês americano
Gia I	F	1.12	1; 7	7 horas gravadas	Bloom	Inglês americano
Eric II	M	1.19	1; 9	6 horas gravadas	Bloom	Inglês americano
Gregory	M	-	1; 7.5-1;11.5	Inventário cumulativo	Braine	Inglês americano
Andrew	M	-	1; 7.5-1;11.5	Inventário cumulativo	Braine	Inglês americano
Steven	M	-	1; 11.5-2;0.5	12 sessões de brinquedo, gravadas	Braine	Inglês americano
Christy	F	-	2; 0-2;3	Gravação semanal, sessões 45 min.	Miller, Ervin	Inglês americano

Susan	F	-	1; 8-2;0	Gravação semanal, sessões 45 min.	Miller, Ervin	Inglês americano
Kathryn I	F	1.32	1; 9	7 ½ horas gravadas	Bloom	Inglês americano
Gia II	F	1.34	1; 9	7 ½ horas gravadas	Bloom	Inglês americano
Eric III	M	1.42	1; 10	8 ½ horas gravadas	Bloom	Inglês americano
Seppo I	M	1.42	1; 11	2 horas gravadas durante 1 mês	Bowerman	Finlandês
Pá I	M	1.45	1; 8	5 horas gravadas em um 1 dia	xxxxxxxxxx	PB
Kendall II	F	1.48	1; 11	1 ½ horas, gravadas durante 2 dias	Bowerman	Inglês americano
Viveka	F	1.50	1; 11	4 ½ horas, gravadas em 1 mês	Rydin	Sueco
Sipili	M	1.52	2; 6	6 ½ horas, gravadas durante 1 semana	Kernan	Samoano
Tofi	M	1.60	2; 2	2 horas, gravadas durante 1 semana	Kernan	Samoano
Eve I	F	1.68	1; 6	3 ½ horas, gravadas durante 6 semanas	Fraser, Brown	Inglês americano
Sarah I	F	1.73	2; 3	3 horas, gravadas durante 6 semanas	Cazden, Brown	Inglês americano
Seppo II	M	1.81	2 ; 2	2 horas, gravadas durante 1 mês	Bowerman	Finlandês
Rina I	F	1.83	2; 1	2 horas, gravadas durante 1 mês	Bowerman	Finlandês
Pepe	M	1.85	2; 6	4 horas, gravadas em 2 dias consecutivos	Tolbert	Espanhol (México)
Kathryn II	F	1.92	1 ; 11	9 horas gravadas	Bloom	Inglês americano
Adam I	M	2.06	2 ; 3	2 horas, gravadas durante 1 mês	Bellugi, Brow	Inglês americano

<sup>a</sup> Os algarismos romanos depois dos nomes das crianças foram estipulados pelos investigadores e se referem à ordenação de cada uma de suas análises; todas as crianças estão na fase 1, por definição. (Confronto com a tabela de Brown 1973, p. 66, tradução minha)

Fonte: Seliar-Cabral (1976a, p. 34).

## 5 Cálculos das medidas de Brown

### 5.1 Tipos de enunciado (utterance type)

Defino como tipo de enunciado o produzido com palavras isoladas, ou combinadas, não sendo imitação. Pá apresentou, na fase de EME 1.45, 274 tipos de enunciados, figurando entre Seppo e Sarah (vide Tabela 2).

### 5.2 Ocorrência de enunciados (utterance tokens)

Defino como ocorrência de enunciados todos os 713 enunciados da amostragem, repetidos, ou não.

### 5.3 Relação ocorrência-tipo (type-token ratio)

Defino a relação ocorrência-tipo como o quociente resultante da divisão dos tipos pelas ocorrências. Na fase de EME 1.45, a relação ocorrência-tipo foi de 0.38 (vide Tabela 2).

### 5.4 Limite máximo de itens por enunciado (upper bound)

A emergência das gramáticas infantis apresenta um aspecto dinâmico e não estático: numa dada fase, há uma gramática predominante (a que é descrita), mas persistem algumas regras e categorias da gramática precedente e já se anunciam as da subsequente: nessa última se enquadra o limite máximo de itens por enunciado.

Os pesquisadores se defrontam com soluções diversas para os limites impostos às gramáticas, quanto à capacidade de gerar cadeias mais extensas e complexas que configurem uma dada fase maturacional linguística. Assim, excluem as regras de recursividade, ou as que gerariam cadeias raras na criança. A literatura menciona duas soluções, a transformação de redução de Bloom (1970) e a do apagamento opcional do verbo de Bowerman (1973 p. 90 e segs.).

**Tabela 2** - Características quantitativas das amostras dos sujeitos adquirentes do finlandês, do PB e do inglês.

	Seppo	Pá	Seppo	Rina	Adam	Eve	Sarah
EME	1.42	1.45	1.81	1.83	2.06	1.68	1.73
Idade (meses)	23	20; 21	26	25	27	18-19	27-28
Tipos de enunciado	297	274	437	338	505	309	265
Ocorrências de enunciado	713	713	713	713	713	713	713
Relação ocorrência/tipo	0.42	0.38	0.61	0.47	0.71	0.43	0.37
Limite máximo	5	5	5	5	7	4.25	4
Número de imitações	173	12	79	112	37	88	136
Porcentagem de imitações	24	1.68	12	15	4	12	18
Tamanho de léxico	112	145	226	136	201	169	193
Número de Substantivos	57	56	103	74	103	103	142
Número de verbos	31	30	65	32	37	36	21
Número de adjetivos	3	9*	8	5	15	6	13
Número de locativos	3	6	14	9	7	3	7
Número de pronomes	2	2**	9	8	7	5	?
Functivos requeridos	32	146***	98	168	127	91	81
Functivos presentes	1	46	8	16	7	14	15
Porcentagem de functivos presentes	3.1	31.5	8.2	9.5	6	13	16
(Comparação com a tabela de Bowerman (1973, p. 23), minha tradução )	Classes não mencionadas por Bowerman Fase 1, início (1.45):						

Cópulas	2
Auxiliares	3
Pronome possessivo	1
Partículas	3
Operadores ****	6
Demonstrativos	2
Interrogativos	2
Confirmativo	1
Tag	1
Interjeições	8
Onomatopeias	13
Estereótipos	1
*Incluídos os substantivos com função objetiva (possuidor) e os epítetos isolados	
**Pessoais	
***Levando em consideração os meus critérios, os functivos requeridos são 231 e os presentes, 48.	
**** ó; não, mais; outros, mais, um.	

**Fonte:** Seliar-Cabral (1976a, p. 38).

Adotei a solução de formular uma regra de condição impedindo à gramática gerar cadeias mais extensas. Contudo, o limite máximo de itens por enunciado é uma medida bastante reveladora, conforme a Tabela 2: em Pá, foi de 5.

### 5.5 Tamanho do léxico

O tamanho do léxico é obtido pela soma das palavras, com as respectivas repetições. Embora o número total por mim obtido não seja muito diferente das demais amostras, analisando item por item, verificar-se-ão algumas diferenças como o número de substantivos, porque realizei algumas discriminações: incluí substantivos isolados nas classes adverbiais (locativa, instrumental e companhia) e incluí a partícula interrogativa *m?* (123), com padrão ascendente que apresenta o maior número de ocorrências na amostragem, comprovando a modalidade interrogativa inequivocamente, conforme Menyuk (1971) e ao contrário de Bowerman (1973, p. 118) e Bloom (1973, p. 19)). Também incluí interjeições e onomatopeias, com articulação bem definida, empregadas com adequação semântica.

Contudo, os dados, como nas demais pesquisas, comprovam a incidência maior dos substantivos, seguida dos verbos e a quase total ausência de adjetivos, esses últimos, quase sempre, isoladamente, como epítetos: ‘feio’ (nº 185) e ‘sem-vergonha’ (nº 200), o que abona a hipótese de a causa primordial de não ocorrerem certas construções e classes sintáticas ser a complexidade linguística. Efetivamente, o adjetivo, embora contentivo, com carga semântica relativa ao mundo dos objetos e não à gramática e possuindo

saliência perceptual (todos possuem sílaba mais intensa), sem autonomia, atua como modificador do substantivo.

Ocorre apenas um tipo de modificação do substantivo, na Fase 1 de Pá, a possessiva, na construção N + N, que corresponde a uma categoria cognitiva já bem firmada e consignada por outros observadores, havendo apenas diferença quanto à ordem de colocação do possuidor e objeto possuído. Ocorre, também, a similaridade de o possuidor apresentar o traço [+animado] e o objeto possuído, os [-animado, +alienável].

Tais considerações reforçam a insistência de Brown para reformular o conceito de estilo telegráfico que comentarei a seguir.

## **6 Functivos requeridos** (vide Tabela 2)

Os functivos (morfemas para Martinet (1964) e gramemas para Pottier (1968)) são as classes gramaticais caracterizadas por constituírem número limitado e fechado de elementos, pela alta frequência de ocorrência e por se referirem às significações internas da língua. No português, são functivos os artigos, preposições, conjunções, pronomes, advérbios, partículas (todas formas livres) e os afixos (desinências, prefixos e sufixos).

Característica da linguagem nas fases iniciais da aquisição é a ausência de functivos, daí a denominação de estilo telegráfico, pela semelhança com a linguagem dos telegramas.

Conforme Brown (1973, p. 74-90), no entanto, não se pode afirmar categoricamente a ausência dos functivos nas fases iniciais da aquisição e, sim, examinar quais variáveis influem para que alguns e não outros constem, que são: frequência alta *versus* baixa; ter independência silábica ou não; desempenhar um papel semântico ou apenas modular a significação de outro item; possuir carga informativa ou ser redundante; ser condicionado fonologicamente ou não; ser condicionado gramaticalmente ou não.

Brown conclui por que alguns functivos emergem antes que outros: “se o functivo apresentar frequência mínima, saliência perceptual alta, não for condicionado pelo contexto verbal, expressando um papel semântico básico, ao invés de uma modulação, então, será plenamente controlado na fase 1” (BROWN, 1973, p. 88)

O extremo oposto das variáveis mencionadas constitui condição para a ausência dos functivos. Na Fase 1, Pá não apresenta controle dos functivos, salvo daqueles que

atendam as variáveis de Brown, com exceção da 1ª (apresentar frequência mínima). Assim, ocorrem os prolocativos ‘aqui’ (‘aí’ é alomorfe em variação livre) e, ao contrário da maioria das pesquisas, as duas cópulas ‘é’, ‘tá’ e alguns auxiliares, que não preenchem todas as variáveis estipuladas, pois apresentam frequência muito alta. Ocorrem, ainda, alguns functivos como operadores, em virtude da aparência pivotal da gramática inicial.

Os autores, no cálculo dos functivos requeridos, seguem o critério de Cazden (1973) e somente computam lacunas em ocorrências de mais de uma palavra. Ora, nos enunciados de um só item, muitos deles acusam claramente a ausência de functivos; o mesmo ocorre com Bowerman (1973, p. 24-25) ao desconsiderar necessários os functivos quando tal necessidade depender mais da interpretação semântica atribuída ao enunciado do que da própria construção linguística. Por isso, modalizei os critérios com a norma de quais functivos são requeridos na fala usual, naquele contexto.

Assim, nos enunciados isolados 55 e 517 da Fase 1, depreende-se, indubitavelmente a ausência do functivo ‘na’ e, no enunciado isolado 68, a ausência de functivo da 1ª pessoa e, em geral, em todos os enunciados isolados dos verbos que se referem à 1ª pessoa do discurso, pois, essa lacuna comprova que a criança, na fase inicial, carece dos morfemas tanto presos quanto livres que assinalam a 1ª pessoa do discurso.

55. (na) mão

317. (na) rua

68. que (ro).

## 7 Desafios metodológicos com novas tecnologias

Comentarei os desafios metodológicos à linguística de *corpora* colhidos em pesquisas de aquisição da linguagem, com o advento de novas tecnologias que utilizam medidas semelhantes às recomendadas por Brown (1973, p. 51-59), na análise por amostragem da linguagem (Language Sample Analysis, LSA, RATNER; MACQUINNEY, 2016, p. 74), disponibilizadas no CHILDES.

Tais tecnologias são o KidEval acoplado ao CLAN e ao controlador Walker. O KidEval permite avaliar interações diádicas de uma vasta coorte de crianças e mães, desde os 7 até os 24 meses (NEWMAN; ROWE; BERNSTEIN RATNER, 2015), enquanto o CLAN, auxiliado pelo *playback* do controlador Walker, transcreve e analisa amostras da



linguagem (*op. cit.*, 2016, p. 76). Elas permitem economizar um tempo colossal requerido para as transcrições, numa proporção de três-quartos, além da maior acurácia.

Mas alguns dos desafios metodológicos persistem, exemplificados com a aquisição do PB. A continuidade da cadeia da fala é uma de suas características inerentes: desaparecem as fronteiras demarcadoras do final e início das palavras, em virtude das junturas ou sândi externo fechado. Assim, no PB, se a palavra terminar por consoante e a seguinte iniciar por vogal, a consoante migra para a sílaba seguinte. Ex.: /uS/ + /'ɔvuS/ = /'zɔvuS/. Se a palavra terminar pela vogal átona /a/ e a seguinte iniciar por vogal átona, essa assimila /a/ como em /'kaza/ + /IS'kura/ = /kazIS'kura/. O mesmo ocorrerá com sons contíguos que realizam fonemas idênticos, ocasionando a crase como em /'bazI/ + /IS'kura/ = /bazIS'kura/. Todos esses fenômenos afetam os clíticos.

Acresce que as sílabas átonas finais de vocábulo, pela ausência de energia, deixam poucos vestígios para a máquina discriminar de quais sons se trata, crucial no PB, pois o padrão vocabular canônico dos substantivos, verbos e adjetivos são os vocábulos paroxítonos que terminam por átonos /a/, /I/, /U/, seguidos ou não por /S/, ou por /ãw/, /ěj/, /ějS/ (nos três últimos, o centro vocálico nasal contém energia).

É sobre esse *input* que a criança deverá recortar os itens que alimentarão seu léxico inicial. Como o sistema fonológico e a gramática ainda estão em construção, ela não dispõe de nenhuma informação *topdown*, só a que provém da cadeia da fala, para delimitar o item e essa informação é muito opaca.

Por isso, os enunciados iniciais da criança contêm sons que, muitas vezes, distam dos que realizam comumente os fonemas do PB, além de estruturas silábicas inexistentes, como [mbe], fusão da frase 'um beijo', conforme já mencionado.

Existem muitas partículas totalmente ambíguas, que ora funcionam como operadores discursivos, como m, que pode ser um interrogativo, ou negação, ora como muletas de processamento e, nesse caso, descartáveis, sem que a máquina possa decidir.

## **8 Palavras finais**

No decorrer do artigo, examinamos desafios metodológicos à linguística de *corpus* em aquisição da linguagem, muitos dos quais permanecem, apesar das novas tecnologias.

A medida mais importante para definir a fase de aquisição em que se encontra criança, o EME, ainda apresenta problemas, pois muitos critérios foram estabelecidos *ad hoc* para o inglês, carecendo de generalização.

Outro desafio decorre de, na fase 1, início, a gramática da criança apresentar aparência pivotal, com operadores aos quais ela adjunge itens em aberto. Não se podem descartar tais operadores embora pareçam muletas, mero recurso articulatório de desempenho, mas, na verdade, itens gramaticais produtivos.

Segmentar os enunciados da criança em unidades menores persiste como o grande desafio metodológico, mesmo após o uso de novas tecnologias, porque os itens lexicais dela discrepam dos adultos: a criança recorta do *input* sequências que, para ela, recorrem nos mesmos contextos de uso, com os mesmos significados, baseada no que tem saliência perceptual e sem o conhecimento prévio internalizado do sistema fonológico e gramatical, ainda na fase inicial de construção. Assim, o enunciado [´mbe] não é desmembrado em dois itens, m, que, seria a redução do artigo indefinido, nem bê, a abreviatura de ‘beijo’: ‘bê’ não ocorre isolado, ou combinado com outros itens, com o significado de ‘beijo’, nenhuma vez.

Contudo, acredito ter contribuído para a área quando, em 1974, um ano após a publicação do *A First language*, de Roger Brown, iniciei a coleta de dados de Pé, fiz a transcrição fonética, com os padrões de entoação dos 5530 enunciados da criança, organizei os *corpora*, com os léxicos e os disponibilizei à comunidade científica mundial na Plataforma CHILDES.

## Referências

BERNSTEIN RATNER, N.; MACQUINNEY, B. Your Laptop to the Rescue: Using the Child Language Data Exchange System Archive and CLAN Utilities to Improve Child Language Sample Analysis. **Seminars in Speech and Language**, Alphen aan den Rijn, 2016, v. 37, n. 2, p. 74-84. Disponível em: [nan.pdf \(talkbank.org\)](http://nan.pdf(talkbank.org)). Acesso em: 12 abr. 2021.

BLOOM, L. **Language development, form and function in emergent grammars**. Cambridge, Mass.: The M. I. T. Press, 1970.

BLOOM, L. **One word at a time**. The Hague: Mouton, 1973.

BOWERMAN, M. **Early syntactic development**. Londres: Cambridge Univ. Press, 1973.

BROWN, R. A **first language**: The early stages. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.

CAZDEN, C. B. The acquisition of noun and verb inflection. *In*: FERGUSON, C. A.; SLOBIN, D. J. (Orgs.). **Studies of child language development**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973, p. 226-240.

CHILDES. **Romance languages**, Scliar-Cabral. Disponível em: <https://childes.talkbank.org/access/Romance>. Acesso em 9 de out. 2020.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. 13. ed. Cambridge, Mass.: The M. I. T. Press, 1964.

FILLMORE, C. J. The case for case. *In*: BACH, E.; HARMS, R. T. (Orgs.). **Universals in linguistic theory**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968, p. 1-18.

MARTINET, A. **Elementos de linguística geral**. Tradução de Jorge Moraes- Barbosa. Lisboa: Sá da Costa, 1964.

MATLUCK, J. Entonación hispánica. **Anuario de Letras**, v. 5, p. 5–32, 1965.

MENYUK, P. **The acquisition and development of language**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1971.

NEWMAN, R. S.; ROWE, M. L.; BERNSTEIN RATNER, N. Input and uptake at 7 months predicts toddler vocabulary: the role of child-directed speech and infant processing skills in language development. **Journal of Child Language**, v. 1, n. 5, ps. 1–16, 2015.

POTTIER, B. **Presentación de la linguística**. Tradução de de Martín Blanco-Alvarez. Madri: Gredos, 1968.

SCLIAR-CABRAL, L. **A explanação linguística em gramáticas emergentes**. 399 f. (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 1976a.

SCLIAR-CABRAL, L. **A explanação linguística em gramáticas emergentes**. Transcrição fonética (Anexos). 399 f. (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 1976b.

Recebido em: 21 de outubro de 2020

Aceito em: 5 de abril de 2021

Publicado em maio de 2021

---

Leonor Scliar-Cabral  
E-mail: leonorsc20@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3163-5482>

---

**Norma, variação e mudança linguísticas nas apresentações das gramáticas de Costa Duarte (1829), Manuel Beserra (1861) e Julio Ribeiro (1881)**

***Linguistics standard, variation and chance in Costa Duarte's (1829), Manuel Beserra's (1861), and Julio Ribeiro's (1881) grammar presentation***

Emily Gonçalves de Medeiros Ferreira  
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

**Resumo:** Nossa pesquisa ancora-se nos estudos da Historiografia da Linguística (KOERNER, 1996, 2014a, 2014b; SWIGGERS, 2013, 2015, 2019; MURRAY, 1994) e da Sociolinguística Variacionista (HERNANDEZ CAMPOY; ALMEIDA, 2005; CAMACHO, 2013). Neste artigo, nosso objetivo principal foi analisar como gramáticas brasileiras oitocentistas apresentavam os conceitos de *norma*, *variação* e *mudança linguísticas* relacionados à abordagem da língua portuguesa. Tomamos como fontes primárias as gramáticas de Costa Duarte (1829), Manuel Beserra (1861) e Julio Ribeiro (1881), das quais selecionamos para análise as apresentações. Como resultados, destacamos que, a despeito da ausência de um paradigma variacionista estabelecido nas obras brasileiras do século 19, já encontramos a abordagem da *norma* tanto numa perspectiva “idealista” quanto “descritivista”, a *variação diastrática* em evidência e a *mudança linguística* enquanto transformações e aperfeiçoamentos na língua ao longo do tempo.

**Palavras-chave:** Historiografia da Linguística; Sociolinguística Variacionista; Gramáticas Brasileiras oitocentistas

**Abstract:** Our research is anchored in the studies of Historiography of Linguistics (KOERNER, 1996, 2014a, 2014b; SWIGGERS, 2013, 2015, 2019; MURRAY, 1994) and Variationist Sociolinguistics (HERNANDEZ CAMPOY; ALMEIDA, 2005; CAMACHO, 2013). In this paper, we main to analyze how 19th century Brazilian grammars presented the concepts of *norm*, *variation* and *linguistic change* related to the approach of the Portuguese language. We take as primary sources the grammars of Costa Duarte (1829), Manuel Beserra (1861) and Julio Ribeiro (1881), from wich we selected the presentations for analysis. As results, we emphasize that, despite the absence of a variationist paradigm established in the 19th century Brazilian grammars, we can see the approach to the *norm* both in an “idealistic” and “descriptivist” perspective, the *diastratic variation* in



evidence and *linguistic change* as transformations and improvements in the language over time.

**Keywords:** Historiography of Linguistics; Variacionist Sociolinguistics; 19th century Brazilian Grammars

## 1 Introdução

A reflexão acerca dos fenômenos linguísticos é uma prática antiga no mundo Ocidental, cujos registros têm como berço o período clássico e alcançam o século 21, a partir de diversas abordagens. Dentre elas, pode-se dizer que a *gramática tradicional*, uma “teoria das línguas humanas surgida na Antiguidade clássica e que se mantém essencialmente igual até os nossos dias” (BORGES NETO, 2012, p. 88), adquiriu estabilidade tal ao longo do tempo que ultrapassou seu estatuto teórico e passou a ser vista como dogma, questionável apenas dentro de seu próprio sistema, a partir de suas próprias regras.

Com relação às gramáticas brasileiras normativas do português, Vieira (2018) afirma que estas se configuram em um conjunto de princípios e regras fruto da gramática tradicional, ressoando seus pressupostos, técnicas, ideologias e idealizações mediante o que chama *paradigma tradicional de gramatização* (PTG). No Brasil do século 20, especialmente a partir da década de 1960, a adoção a essa doutrina tradicional e sua respectiva abordagem no ensino-aprendizagem do português brasileiro como língua materna passou a ser alvo de discussões e críticas entre os estudiosos da Linguística, o que desencadeou também uma ampla produção acadêmica sobre o tema.

Nesse contexto, Gueiros (2019, p. 77) observa a ocorrência do que denomina *tradição sociodiscursiva* (TSD), a qual “se instala na linguística brasileira como uma *tradição* que estabelece alguns deslocamentos [...] no modo de conceber certos fenômenos de linguagem” e respinga em diversas esferas institucionais – na academia, na escola, nos cursos de formação continuada, em avaliações de larga escala, em livros didáticos. Dessa tradição emergem novas frentes de tratamento à língua que resultam da interlocução entre a Linguística e outras disciplinas das ciências humanas e sociais. Dentre elas, destacamos a Sociolinguística, sobretudo de cunho variacionista, cujos estudos são oriundos do diálogo entre a Linguística, frente aos fenômenos de variação e mudança da língua, e outras ciências sociais, frente aos mais diversos fato(re)s.

Uma das consequências desses novos olhares sobre o objeto *língua* foi o surgimento, já nas primeiras décadas já do século 21, das gramáticas dos linguistas brasileiros. Em linhas gerais, essas obras representariam o cenário normativo contemporâneo que, em diálogo com os apanhados das diferentes teorias linguísticas, não se limita ao aparato terminológico e metodológico do PTG. Assim, elas se constituem frente um espírito do tempo em que se propõe o rompimento com a concepção normativa reconhecida pelo dogma tradicional. Mas até que ponto os pressupostos da tradição gramaticográfica brasileira efetivamente divergem das atuais perspectivas sobre o fazer gramatical?

Diante disso, o presente artigo teve como objetivo principal compreender como as apresentações de gramáticas brasileiras oitocentistas abordam *norma, variação e mudança linguísticas* relacionadas à abordagem da língua portuguesa. Tomamos por fontes primárias obras do século 19, pois este período foi marcado pelo reconhecimento das especificidades da língua do Brasil, o que sugere haver visibilidade em relação a variações e mudanças na língua portuguesa. Isso se deve, entre outros fatores, ao desligamento político do Brasil em relação à matriz lusitana, no qual se deu o estopim da gramatização nacional. Este trabalho surge a partir de uma dissertação de mestrado em andamento, na qual analisamos 16 gramáticas brasileiras publicadas ao longo do século 19. Dentre elas, selecionamos três com datas de publicação espaçadas, de modo a abrangermos diferentes momentos dos oitocentos: Costa Duarte (1829), Manuel Beserra (1861) e Julio Ribeiro (1881).

Mediante a natureza de nosso objeto de estudo, esta foi uma pesquisa fundamentalmente documental, bibliográfica e interpretativa. Ancoramo-nos em algumas das contribuições da Sociolinguística Variacionista (HERNANDEZ CAMPOY & ALMEIDA, 2005; CAMACHO, 2013) e da Historiografia da Linguística (KOERNER, 1996, 2014a, 2014b; SWIGGERS, 2013, 2015, 2019; MURRAY, 1994), a partir das quais também elencamos, respectivamente, como categorias de análise: (i) *norma, variação e mudança*; (ii) *retórica de continuidade e retórica de ruptura*.

A relevância desse estudo se faz por entendermos que essa temática excede os limites estritamente internos à língua. A norma linguística (e compreendemos os instrumentos gramaticais enquanto seus principais transmissores ao longo da história) serve como ferramenta às funções práticas e sociais do cotidiano da comunidade de fala

à qual pertence, aqui compreendida a nação brasileira. Por ela se estabelecem, a partir do simbólico, relações identitárias entre os indivíduos, concedendo-lhes identificação e sentimento de pertença ao mesmo povo, enraizando sua cultura e valores (FIORIN, 2008). Desse modo, a normatização da língua reflete questões políticas, sociais e educacionais, as quais modificam diferentes espaços da sociedade, e o resgate ao seu fundamento epistêmico à luz dos princípios da Sociolinguística nos direciona a uma postura mais crítica em relação à cultura gramatical e escrita da contemporaneidade.

## 2 Aspectos teórico-metodológicos

O que se tem compreendido por Historiografia da Linguística (HL), nos termos de Koerner (1996, 2014a, 2014b) e Swiggers (2013, 2015, 2019), corresponde a um empreendimento metodológica e epistemologicamente consciente de se registrar a história dos estudos sobre a linguagem. Enquanto tal, tem como objetivo descrever, compreender e propor justificativas para a emergência, a consolidação, a transmissão e mesmo o esquecimento das teorias e crenças sobre língua e linguagem através dos tempos.

No trabalho com as fontes historiográficas, Koerner (1996) indica a adoção de três princípios de análise: (i) o *princípio de contextualização*; (ii) o *princípio de imanência*; e (iii) o *princípio de adequação*. Em nossa pesquisa, o segundo princípio se fez nuclear à análise, que se deu essencialmente em relação à imanência das obras selecionadas para estudo. Entretanto, também partimos do primeiro, ao compreendermos os aspectos da atmosfera intelectual oitocentista desvelado pelas gramáticas em sua argumentação, e do terceiro, à medida que estabelecemos paralelos em direção aos conceitos da Sociolinguística Variacionista.

Outro autor de reconhecida importância para os estudos da HL foi o sociólogo e antropólogo Murray (1994) que, entre outras contribuições, apresentou um modelo representativo dos movimentos realizados nos estudos sobre a linguagem. O *modelo de conflito* proposto pelo autor compreende que os estudos sobre a linguagem se constituem em meio a *paradigmas coocorrentes*, não havendo teorias realmente revolucionárias. Assim, o autor identifica uma *retórica de continuidade*, que pode ser reconhecida no discurso que se assume em dívida para com determinada tradição de pesquisa, e uma

*retórica de ruptura*, que diz respeito à adoção de um posicionamento que, em graus variáveis, desconsidera ou efetivamente se opõe ao trabalho de seus predecessores. Neste cenário, um dos focos de nosso estudo foi a autopercepção que os gramáticos brasileiros oitocentistas têm sobre si mesmos, sobre suas respectivas obras e sobre a abordagem normativa em que as baseiam.

Em se tratando dos conceitos de *norma*, *variação* e *mudança* na língua, uma das principais correntes que abordam esses conceitos e se faz fundamental ao nosso estudo é a Sociolinguística Variacionista (SV), que apresenta o binômio variação-e-mudança como uma propriedade constitutiva da linguagem (CAMACHO, 2013). Os estudos sobre a linguagem têm se desenvolvido, ao longo do tempo, entre duas extremidades: uma *orientação normativa*, que, em geral, conduz à compreensão equivocada de que apenas a variedade prestigiada é sistemática e regular; e uma *orientação descritiva*, em que se observam a estrutura, as variantes e as variáveis das línguas em funcionamento. Enquanto no primeiro cenário quaisquer divergências em relação à norma privilegiada consistem em formas corrompidas que precisam ser corrigidas, o segundo abre caminhos à ressignificação das variedades estigmatizadas, agora percebidas enquanto facetas da língua que se organizam de modo diferente da forma prestigiada.

Hernandez Campoy & Almeida (2005) afirmam que a variação linguística se expressa em quatro tipos: (i) o *diacrônico*, que comporta as variações que, persistentes ao longo do tempo, perdem o *status* de exceções na língua e se estabelecem como parte de sua estrutura comum; (ii) o *diatópico*, que abarca as diferenças linguísticas decorrentes da distinção geográfica donde se originam os falantes; (iii) o *diastrático*, que compreende os estratos sociais em que os falantes estão inseridos; e (iv) o *diafásico*, que abarca fatores relacionados ao contexto situacional da comunicação.

Na análise das gramáticas oitocentistas, observamos o modo como as obras concebem *gramática* e *língua*, bem como suas demandas e seus propósitos sociais, a fim de vislumbrarmos suas perspectivas acerca do que hoje compreendemos por *norma*, *variação* e *mudança*. Assim, analisamos, nas apresentações das três obras selecionadas, as percepções dos autores em relação: (a) às demandas e aos propósitos sociais das obras; (b) ao conceito de *gramática*; (c) às concepções de *língua(gem)* e sua relação com a abordagem (normativa, descritiva) da obra; (d) a presença/ausência de *variação* e *mudança* e suas respectivas implicações.



### 3 Analisando as obras

Nesta seção, apresentamos os resultados e as discussões de nossa análise a partir da imanência das apresentações das três gramáticas, seguindo a ordem cronológica das publicações.<sup>1</sup>

#### 3.1 Antonio da Costa Duarte (1829)

O *Compendio da Grammatica Portuguesa*, de Costa Duarte, foi publicado na província do Maranhão, em 1829, já no Brasil Império, com o objetivo de ser instrumento de estudo da língua portuguesa nas Escolas de Primeiras Letras. Para isso, o autor oferece e dedica sua obra ao “Ilmo. e Exmo Sr. Candido Joze de Araujo Vianna, Deputado nas Cortes Legislativas, Cavaleiro da Ordem de Cristo, e Desembargador da Relação de Pernambuco”, solicitando sua leitura e correção para que seja de interesse à instrução da mocidade. Esta obra se coloca em *continuidade* à tradição gramatical desde o seu subtítulo: “ordenado Segundo a Doutrina dos Melhores Gramáticos”, dispensando qualquer contraposição em relação à tradição gramatical vigente.

Na *Introdução*, onde as intenções da obra são de fato apresentadas, o autor afirma haver uma íntima conexão e correspondência entre as “operações do espírito” humano, isto é, a formação do pensamento, e a linguagem articulada, a partir da qual se exprimem os pensamentos. O “procedimento” desse espírito é caracterizado pelo autor como uniforme, único e imutável, e essas mesmas características são atribuídas à chamada *Gramática Universal*. Nesse esteio, Costa Duarte (1829, n.p.) define a *Gramática Universal* como a “[a]rte, que analisando o pensamento, ensina com que espécie de palavras se devem exprimir as ideias e as relações, de que ele pôde constar”.

Por *imutável*, o autor nos diz que as características dessa gramática são comuns aos falantes de todas as nações. Cada nação, porém, as materializa em diferentes sons, que formam as diferentes línguas e, como consequência, geram a necessidade de se estabelecer *Gramáticas Particulares* para sua compreensão. Assim, o autor parte do

---

<sup>1</sup> Os trechos transcritos foram adequados à ortografia do século 21, a fim de tornar a leitura e a compreensão dos excertos mais fluida. Os conteúdos e a pontuação de cada fragmento, contudo, foram preservados fiéis aos originais.

pressuposto de que todas as línguas têm princípios comuns invariáveis, cujo estudo deve ser realizado anteriormente à sua aplicação aos usos das línguas particulares. Para Costa Duarte (1829, n.p.), então, um instrumento gramatical

[...] deve tratar da parte mecânica das Línguas, observando os sons articulados elementares e fundamentais da Linguagem; as sílabas que resultam da sua diferente combinação; o tom e quantidade da voz na pronúncia dos mesmos sons no corpo dos vocábulos; e finalmente os caracteres literais, adotados pelo uso, para representarem e fixarem estes mesmos sons e vocábulos na escritura.

Apesar do aparente caráter descritivo que esse fragmento da obra denota, ela tem como princípio uma finalidade essencialmente normativa, pois uma gramática portuguesa seria a “arte que ensina a *falar, ler, e escrever sem erros* a Língua Portuguesa” (COSTA DUARTE, 1829, p. 9). Nesse esteio, podemos inferir uma visão de língua idealizada e de abordagem integralmente normativa, que de fato se filia ao que Vieira (2015; 2018) caracterizou como PTG. Assim, não há espaço para variação e mudança entre os pressupostos de análise linguística apresentados na *Introdução* da obra (ainda que esta venha a lume na mesma década em que o Brasil proclama sua independência em relação à colônia portuguesa), uma vez que Costa Duarte (1829) assume a língua portuguesa por ele gramatizada enquanto uma unidade uniforme e prescritível.

### *3.2 Manuel Beserra (1861)*

Manuel Beserra, bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas, procurador fiscal e dos feitos da fazenda, lente substituto de Geometria e membro do Conselho Diretor da Instrução Pública no Lyceu do Ceará, publicou o *Compendio de Grammatica Philosophica* em solo cearense, no ano de 1861, para uso do lyceu provincial. No *Prefácio* à obra, o autor a apresenta como um trabalho que, apesar de imperfeito, é fruto de estudos e meditação atentos sobre as obras gramaticais então mais utilizadas no ensino público. Em suas observações, Beserra (1861, n.p., grifos nossos) afirma:

[...] parece-me incontestável que, quanto se há escrito sobre Gramática em nossa língua, não passa de *modificações mais ou menos bem assombradas e ilusórias de dois grandes erros*, que por *sem crítica e sem reflexão* têm passado despercebidos até hoje. Falo da filosofia sensualista, que ocupou o vasto império do mundo, e da imitação servil da língua latina, que tem dominado a nossa.

Diante desse cenário, Beserra (1861) se coloca num embate em relação a essas obras, concebendo sua gramática em um caráter de novidade a partir de uma *retórica de ruptura* com a “filosofia sensualista” e a “imitação servil da língua latina”. Do ponto de vista que o autor nos apresenta, esses dois fatores tradicionalmente se utilizavam na abordagem gramatical da língua vernacular, sendo a língua portuguesa subserviente à latina e à filosofia clássica. Seu papel enquanto revolucionário se dá justamente na emancipação do português, que portanto deveria ser analisado de acordo com sua própria estrutura. Conforme ele resume:

Pelo que escrevi, se deixa ao menos entrever, creio eu, *que procurei libertar a nossa língua dessa servidão que nos legaram os antigos clássicos*, os quais, como disse o grande Frei Francisco de S. Luis no seu Glossário, *por falta de estudo filosófico da língua, caíram em muitos defeitos no que respeita a organização da frase e discurso, que hoje seriam erros graves, e talvez indesculpáveis* (BESERRA, 1961, n.p., grifos nossos).

Os trechos em destaque fazem sobressair, novamente, a *retórica revolucionária* do autor. Nestes, percebemos que Beserra não apenas se propõe opositor da tradição clássica, mas também a critica severamente, ao afirmar que a falta de estudo dos autores fez com que erros de abordagem da língua portuguesa fossem perpetuados. Noutros termos, o autor quer dizer que a sua gramática desvela tudo aquilo que outros, inadvertidos pela falta de um conhecimento adequado, falharam em retratar e, portanto, sua obra se torna uma autoridade superior na exposição dos fatos da língua.

Compreendemos, através da leitura integral do *Prefácio*, que a obra de Beserra (1861) veio a lume não apenas para apontar os erros dessa tradição, mas também para trazer à abordagem gramatical da língua uma alternativa em que se aborda suas características intrínsecas, sem a influência de um panorama latinizado. Contudo, isso não significa que Beserra (1861) desvincule de todo o português do latim. Ao contrário, na perspectiva apresentada pelo autor, a grande problemática à qual ele se contrapõe se dá em, por ser a língua portuguesa oriunda da latina, os gramáticos desejarem imprimir-lhe mesma estrutura, mesmas regras, mesmo método de análise.

A crítica do autor se dirige ao fato de ser o latim uma língua morta, e defende ele que, como tal, não há direito em se fazer com que a língua portuguesa, língua viva e “que no correr dos séculos se tem vindo transformando e aperfeiçoando” (BESERRA, 1861, n.p.), se submeta às suas leis. Nesse sentido, identificamos, no discurso revolucionário do

autor, uma concepção de língua enquanto mutável, passível de sofrer modificações através do tempo. Por sua vez, essa língua é concebida enquanto uma unidade, e o fenômeno da variação sincrônica não é mencionado pelo autor na apresentação da obra.

Nessa empreitada, Beserra (1861, p. 1) concebe a gramática como “arte que ensina as leis da expressão do pensamento por palavras”. Esta se divide, à semelhança do que vimos em Costa Duarte (1829), em *Gramática Geral ou Universal*, que ensina o fundamento essencial da linguagem comum a todas as línguas, e *Gramática Particular*, que ensina a aplicação de tal fundamento às particularidades de cada língua. Na apresentação da obra, portanto, identificamos o objetivo de retratar as particularidades do português sem que haja subserviência à estrutura da língua latina.

### 3.3 *Julio Ribeiro (1881)*

A *Grammatica Portugueza*, de Julio Ribeiro, foi publicada em 1881. Elia (1975) aponta esta obra como aquela que instituiu novas teorias no fazer gramatical brasileiro e, com isso inaugurou o seu período dito científico. De fato, os pressupostos com os quais nos deparamos, na apresentação da gramática, nitidamente se distanciam daquilo que pudemos observar nas duas anteriores – cuja orientação fora, em geral, fundamentada em preceitos de base filosófica.

Ainda que a obra em questão seja marco nesse processo de ruptura em relação ao chamado período filosófico, não identificamos em sua apresentação uma *retórica de ruptura*. Com efeito, a veia científica que encontramos em Julio Ribeiro (1881) é anunciada apenas a partir dos pressupostos de sua gramática, expostos sem um direcionamento em relação a tradições ou autores que precederam a sua publicação. A obra parece aludir, na verdade, à sua própria projeção nos estudos gramaticográficos do autor, conforme cumpre-nos notar no seguinte excerto:

Peço à crítica ilustrada e honesta o que ela me não pode recusar – *toda a severidade para com esta Gramática*.

Não é um orgulho tolo que me leva a fazer tal pedido: é o desejo de melhorar o meu trabalho em bem dos que estudam Português.

Dos diretores da imprensa espero espero uma fineza – *que me sejam enviados todos os exemplares das suas folhas, em que saiam notícias e apreciações desta obra* (RIBEIRO, 1881, n.p., grifos nossos).

As duas solicitações em destaque dialogam entre si reafirmando um mesmo propósito: o de conceder ao autor a percepção de como sua gramática seria recebida por seus leitores e críticos e seu consecutivo aperfeiçoamento – conforme ele mesmo estabelece, ainda neste fragmento, ao afirmar ter o desejo de melhorar o seu trabalho. Desse modo, o discurso de Ribeiro deixa claro o seu intuito de a longo prazo desenvolver e aprimorar a sua abordagem gramatical da língua portuguesa, “em bem dos que estudam Português”.

Ribeiro (1881, p. 1) abre a sua seção introdutória ancorado em William Dwight Whitney<sup>2</sup>, no que conceitua *Gramática* como “a exposição metódica dos fatos da linguagem”. A partir dessa definição, o autor acrescenta que o propósito da gramática não é estabelecer leis e regras da linguagem, mas sim trazer a lume os fatos a ela circunscritos. Desse modo, ele afirma que a fala e a escrita corretas são adquiridas no cotidiano dos sujeitos em suas interações sociais, “[o]uvindo bons oradores, conversando com pessoas instruídas, lendo artigos e livros bem escritos” (RIBEIRO, 1881, p. 1). As regras do bom uso da linguagem, em tal conjuntura, servem como facilitadoras do aprendizado e como “único meio que têm de corrigir-se os que na puerícia aprenderam mal a sua língua” (RIBEIRO, 1881, p. 1).

Parece claro, em tais passagens, que o autor tenha assumido um compromisso de cunho descritivo com o seu objeto de estudo. Contudo, tal objeto não passa incólume às noções normativas de acerto e de erro, haja vista que o autor se refere a um mal aprendizado da língua e à tomada de pessoas e textos cultos como exemplos de bom uso. Compreendemos, então, que o autor identifica a coocorrência de diferentes formas dentro de uma mesma língua – que particularmente nos remete à perspectiva estratificada da variação –, mas também aponta à eleição de uma única forma como aquela que representa o seu desempenho ideal.

Ribeiro (1881) afirma, à semelhança das obras anteriormente analisadas, que a gramática se divide em *Gramática Geral*, que corresponde à exposição metódica dos fatos da linguagem em geral, e *Gramática Particular*, que diz respeito à exposição metódica dos fatos de uma língua determinada. A *Gramática Portuguesa*, portanto, é a exposição sistemática dos fatos da língua portuguesa, e é a este objeto que o autor se dedica em sua

---

<sup>2</sup> WITNEY, W. D. *Essentials of English Grammar*, London, 1877, p. 4-5. Cf. RIBEIRO, 1881.

obra. Cumpre-nos notar, porém, um aspecto que a diferencia das demais: enquanto Costa Duarte (1829) e Beserra (1861) abordam as gramáticas geral (ou universal) e particular por uma perspectiva “essencialista”, isto é, referindo-se aos próprios métodos, princípios e fundamentos intrínsecos à linguagem na expressão do pensamento, Ribeiro (1881) as concebe a partir de uma perspectiva “sistemática”, referindo-se à gramática enquanto o próprio método de descrição da língua. Em outras palavras, para os dois primeiros autores, a *gramática* corresponderia à própria língua; já para Julio Ribeiro, ela corresponderia à estratégia de abordagem da língua.

O autor apresenta, ainda, uma série de razões ante as quais o estudo da gramática se faz útil – e aqui compreendemos, também, a sua própria obra.

Em primeiro lugar, ele cita que o aprendizado da língua se faz, antes de tudo, na aquisição da fala, passando de um estágio de compreensão a, posteriormente, outro de pronúncia e coordenação da estrutura da língua, os quais nos permitem (respectivamente) assimilar e exprimir impressões e pensamentos. Só depois é que nos inserimos no contexto da cultura escrita, quando então será “dever nosso usar a linguagem, não só com correção, mas também de modo que agrade aos outros, que sobre eles exerça influência” (RIBEIRO, 1881, p. 1). Desse modo, subentende-se a utilidade da gramática para o domínio mais proveitoso da escrita, que nos favoreça a retórica e a argumentação.

Outra razão apresentada pelo autor se dá no aprendizado de línguas estrangeiras, “que servem aos mesmos fins a que serve a nossa, mas de modo diverso” (RIBEIRO, 1881, p. 2). Para tal propósito, o estudo da língua vernacular se faz necessário para que, comparando-a às demais, possamos compreendê-las com maior perspicuidade acerca de sua estrutura, quanto ao que é e ao como veio a ser o que é.

Uma terceira e última razão é apresentada por Ribeiro (1881, p. 2): “[n]ão nos basta usar da linguagem; é mister saber o que constitui a linguagem, e o que nos importa ela”. Ele afirma que o estudo da linguagem faz transparecer muito da natureza e da história do ser humano. Pois, sendo a linguagem o instrumento e o meio principal das operações da mente, “não podemos estudar essas operações e a sua natureza sem um conhecimento cabal da linguagem” (RIBEIRO, 1881, p. 2). Nesse esteio, Julio Ribeiro (1881) defende, na apresentação de sua obra, a expansão progressiva e constante da compreensão acerca da linguagem, mesmo da língua materna, como uma característica

dos homens mais inteligentes e doutos – o que entrementes deixa a entender que aqueles que desejam ser inteligentes e doutos devem sempre buscar o mesmo.

### 3.4 Concepções em síntese

O Quadro 1 reúne sistematicamente os principais achados de nosso levantamento:

**Quadro 1** – Sistematização dos resultados de análise

OBRA	RETÓRICA	DEMANDAS E PROPÓSITOS	GRAMÁTICA	LÍNGUA(GEM)	ABORDAGEM	VARIAÇÃO	MUDANÇA
Costa Duarte (1829)	Continuista	Para o ensino da gramática de língua portuguesa em Escolas de Primeiras Letras da província do Maranhão.	Arte de falar, ler e escrever corretamente.	Visão de língua idealizada.	Normativa (visando a fala, a leitura e a escrita sem erros).	Não mencionada na apresentação da obra.	Não mencionada na apresentação da obra.
Manuel Beserra (1861)	Revolucionária	Abordagem gramaticográfica da língua portuguesa de modo independente da tradição latinizada, para uso do lyceu provincial.	Arte que ensina as leis da expressão do pensamento por palavras.	Visão de língua enquanto unidade (a língua portuguesa contraposta à língua latina).	Normativa e descritiva (características próprias da língua portuguesa).	Não mencionada na apresentação da obra.	Transformações e aperfeiçoamentos na língua ao longo do tempo.
Julio Ribeiro (1881)	Indeterminada	Ensino da gramática de língua portuguesa para domínio da escrita vernacular, aprendizado de línguas estrangeiras e estudo da linguagem.	Exposição metódica dos fatos da língua.	Visão de língua enquanto passível a formas coocorrentes.	Descritivo-normativa (variedade culta como desempenho linguístico ideal).	Diferentes camadas sociais ( <i>diatrática</i> ).	Não mencionada na apresentação da obra.

Fonte: elaborado pela autora.

As apresentações analisadas nos forneceram um breve panorama dos pressupostos oitocentistas de gramatização em diferentes momentos históricos. A primeira gramática foi publicada na mesma década do processo de independência do Brasil; a segunda veio a lume já na segunda metade do século, sob uma orientação explicitamente filosófica; e a terceira, de 1881, inaugurou o período científico dos estudos linguísticos brasileiros.

No que se refere à *retórica* dos autores, as apresentações das obras nos forneceram três tipos de posturas distintos: *ruptura*, no caso de Beserra (1861); *continuidade*, em Costa Duarte (1829); e *indeterminada*, em Julio Ribeiro (1881). À leitura desses dados se faz de suma importância a observação da terceira coluna do Quadro 1, a saber, das demandas e dos propósitos que fundamentam sua elaboração. As três gramáticas assumem um compromisso com o ensino da língua portuguesa, embora apenas Costa Duarte e Manuel Beserra direcionem seus escritos ao uso institucional.

Diante disso, constatamos que, apesar do interesse comum em lidar com questões do ensino e da aprendizagem de língua(s), não há uma uniformidade no tipo de domínio em cujo esteio os autores baseiam suas abordagens, e nos deparamos, no âmbito discursivo dessas apresentações, tanto com movimentos de ruptura com o que se considerava tradicional na produção gramatical quanto de continuidade e apropriação dos conhecimentos já adotados socialmente. Nesse ponto, cumpre-nos destacar a gramática de Julio Ribeiro como uma que, apesar de romper com a orientação filosófica então vigente, não deixa marcas discursivas de natureza revolucionária ou continuísta, cumprindo apenas à própria exposição marcar o seu lugar frente ao modo de se fazer gramática oitocentista.

Em se tratando do conceito de gramática, Costa Duarte (1829) e Beserra (1861) a associam a “arte” e à correção, enquanto Ribeiro (1881) a concebe como “exposição metódica”. Noutros termos, o que os autores entendem por *gramática* dá a entender, nos dois primeiros casos, um tratamento da língua estreitamente normativo, e no último, a partir de um caráter descritivo. Contudo, o que se percebe a partir das demais categorias de análise é que essa classificação não é demarcada de modo rigoroso.

Encontramos, por exemplo, na apresentação da obra de Beserra (1861), uma perspectiva de língua enquanto passível de variações e mudanças. Assim, apesar de haver uma visão de língua enquanto unidade (ao contrapor o português ao latim) e uma perspectiva gramatical de cunho normativo, a obra se tornaria descritiva ao expor regras do português de modo independente da tradição latinizada.

Julio Ribeiro (1881), por sua vez, ao tomar por princípio uma abordagem descritiva da língua, então tomada como sujeita a formas coocorrentes, não deixa de lado o componente normativo, pois toma a variedade culta do português como execução ideal da língua. Nesse sentido, encontramos na apresentação dessa gramática vestígios de uma



percepção de variação na língua, ainda que este não seja um aspecto sobre o qual o autor se debruce nesta parte da obra.

Quanto à gramática de Costa Duarte (1829), a única dentre as obras selecionadas cuja apresentação é marcada por uma retórica continuísta à tradição clássica, não identificamos menções (pontual ou transversalmente) a variações ou mudanças. Com efeito, sua apresentação é marcada por uma abordagem necessariamente normativa, voltada à correção na fala, na leitura e na escrita que se alicerça em uma visão de língua idealizada.

#### 4 Considerações finais

Com base nos resultados das análises das apresentações de Costa Duarte (1829), Manuel Beserra (1861) e Julio Ribeiro (1881), constatamos que, apesar dos conceitos de *norma*, *variação* e *mudança* não se encontrarem operacionalmente definidos em cada obra, algumas de suas características estão fundidas às perspectivas de *gramática* e *língua* dos autores, bem como às demandas e propósitos com os quais estes se comprometem.

A respeito da *norma*, os excertos analisados evidenciaram sua presença marcada enquanto “correção da língua” como pressuposto trabalhado nas apresentações das obras. Contudo, distinguimos uma orientação normativa “idealista” e uma orientação normativa de base “descritiva”. No primeiro caso, que remete especialmente a Costa Duarte (1829), o autor não explicita nenhum tipo de compromisso com as formas e usos da língua, e se refere especificamente à exposição de regras para o uso correto da língua. No segundo caso, que então se refere a Beserra (1861) e Ribeiro (1881), nos deparamos com uma abordagem que visa o ensino de regras ancorado em algum recorte particular da língua portuguesa.

Dentre os tipos de *variação linguística* que nos são atualmente apresentados pela SV, identificamos nas apresentações das obras fundamentalmente a presença da *variação diastrática*, que aponta à coocorrência de formas oriundas de diferentes estratos sociais dentro de uma mesma comunidade de fala. Outros tipos de variação não parecem figurar, a princípio, como parte das premissas das obras.

Quanto à *mudança* na língua, esta se fez presente especialmente na apresentação de Beserra (1881), que assimila transformações e aperfeiçoamentos ao longo do tempo.

Contudo, salientamos que a ausência dessa percepção nas demais introduções poderia indicar a ausência de um paradigma oitocentista nesse sentido, ainda que seja perpassado pelo PTG.

Por fim, compreendemos que essa análise nos fornece um panorama no qual figuram diferentes posturas e discussões em relação ao fazer gramatical nos oitocentos, entre as quais respingam alguns dos aspectos adotados na contemporaneidade. Por outro lado, há de se considerar que a análise dessas apresentações não necessariamente assevera que a abordagem dos fenômenos linguísticos das obras se limite aos pressupostos ali expostos. Em outras palavras, o tratamento gramatical dos aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos das obras pode apresentar dados significativos das percepções normativas e de variação e mudança linguística de seus autores que porventura não constem nas seções iniciais das obras, o que exige uma leitura integral das obras.

## **Referências**

BESERRA, M. S. S. **Compendio de Grammatica Philosophica**. Ceará: Typographia Social, 1861.

BORGES NETO, J. Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura. **Todas as Letras**, v. 14, n. 1, 2012.

CAMACHO, R. G. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

COSTA DUARTE, A. **Compendio da Grammatica Portugueza para uso das Escolas de Primeiras Letras**. Maranhão: Typographia Nacional, 1829.

ELIA, S. Os estudos Filológicos no Brasil. *In*: ELIA, S. **Ensaio de Filologia e Linguística**. 2. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1975. p. 117-176.

FIORIN, J. L. Língua portuguesa, identidade nacional e lusofonia. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 33/34, 2o sem. 2007 / 1o sem. 2008, p. 53-68.

GUEIROS, L. **Da emergência à consolidação da tradição sociodiscursiva na pesquisa linguística brasileira e suas implicações para a reflexão sobre ensino de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M.; ALMEIDA, M. **Metodología de la Investigación Sociolingüística**. Granada: Comares, 2005.

KOERNER, E. F. K. A importância da historiografia linguística e o lugar da história nas ciências da linguagem. *In*: KOERNER, E. F. K. **Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados**. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014a. p. 9-15.

KOERNER, E. F. K. Questões que persistem em historiografia linguística. **Revista da ANPOLL**, n. 2, p. 45-70, 1996.

KOERNER, E. F. K. Historiografia Linguística. *In*: KOERNER, E. F. K. **Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados**. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014b. p. 17-28.

MURRAY, S. O. **Theory Groups and the Study of Language in North America: a Social History**. Amsterdã: John Benjamins, 1994.

RIBEIRO, J. **Grammatica Portugueza**. São Paulo: Typographia de Jorge Seckler, 1881.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 44-45, p. 39-59, 2013.

SWIGGERS, P. Directions for linguistic historiography. **Cadernos de Historiografia Linguística do CEDOCH: VII MiniEnapol de Historiografia Linguística (2013)**. São Paulo, v. 1, p. 8-17, 2015.

SWIGGERS, P. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. *In*: BATISTA, R. de O. **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

VIEIRA, F. E. **Gramáticas Brasileiras Contemporâneas do Português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

Recebido em: 21 de outubro de 2020

Aceito em: 5 de abril de 2021

Publicado em maio de 2021

---

Emily Gonçalves de Medeiros Ferreira  
E-mail: emily.gmf@outlook.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7081-8081>

---

**A morfologia dos modais:  
notas sobre a caracterização morfológica  
de *dever*, *poder* e *ter que/de***

***Modal verbs' morphology:  
remarks on the morphological characterization of *dever* ('must'),  
*poder* ('can'/'may'), and *ter que/de* ('have to')***

Maurício Resende  
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil

**Resumo:** Este artigo discute problemas e comportamentos morfológicos dos verbos modais do português brasileiro *dever*, *poder* e *ter que/de*. Visando a contribuir com os estudos sobre modalidade no português, que abordam questões semânticas e sintáticas, este artigo discute propriedades especificamente morfológicas dos verbos modais, como a ausência de certas formas flexionais, a não composicionalidade semântica no pretérito imperfeito, categoria verbal modal versus lexical e a constituência e identidade estrutural de *ter que* e *ter de*. Embora algumas questões sejam especulativas e/ou permaneceram embrionárias, o presente artigo propõe uma nova maneira de formular certas questões morfossintáticas e morfossemânticas para o estudo dos modais.

**Palavras-chave:** Morfologia; Modais; Semântica; Sintaxe; Verbos defectivos

**Abstract:** This paper discusses morphological issues and behaviors of Brazilian Portuguese modal verbs *dever* ('must'), *poder* ('can/may') and *ter que/de* ('have to'). By aiming at contributing for the studies on modality (in Portuguese), which approach semantic and syntactic issues, the present work discusses specifically morphological properties of modal verbs, such as lack of certain inflected forms, lack of semantic compositionality for the imperfective past, modal versus lexical verbal category, structural constituency and identity of *ter que* and *ter de*. Although some issues remain speculative and/or tentative, the present paper proposes a new view of posing certain questions on morph-syntax and morph-semantics of modal verbs.

**Keywords:** Morphology; Modal verbs; Semantics; Syntax; Defective verbs



## 1 Introdução

O estudo das propriedades formais dos itens modais (sobretudo, dos verbos modais) é bastante antigo dentro dos estudos linguísticos, e as primeiras reflexões acerca da relação entre sintaxe e semântica dos modais *dever* e *poder* remetem a trabalhos – hoje, clássicos – sobre a sintaxe dos auxiliares do português brasileiro (PB), como Pontes (1973) e Lobato (1975). Desde esses trabalhos pioneiros, os estudos sobre modalidade no PB, ancorados na perspectiva formal<sup>1</sup>, têm se debruçado sobre a questão de como parrear as diferentes leituras – associadas aos itens modais – aos tipos de estruturas (ou às propriedades) sintáticas que lhes são subjacentes.

Via de regra, o conjunto de verbos modais é composto por auxiliares que veiculam leitura de possibilidade ou necessidade (STOWELL, 2004). A literatura sobre o português é consensual no reconhecimento de *poder*, *dever* e *ter que/de* como auxiliares modais; cada um deles está associado a um subconjunto de interpretações, que se relacionam às leituras de possibilidade/probabilidade (epistêmica), capacidade/habilidade (circunstancial), desejo (bulética), permissão/obrigação (deôntica), objetivo (teleológica) – cf. von Stechow (2006). A veiculação dessas diferentes leituras aos verbos modais do PB parece ocorrer como segue: *poder* (epistêmico, deôntico, circunstancial), *dever* (epistêmico, deôntico, teleológico), *ter que/de* (deôntico, bulético), para mencionar as mais comuns.

A respeito da sintaxe dos modais, há os trabalhos de Lunguinho (2006, 2010), Rech (2010), Resende e Araújo-Adriano (2019) e Resende (2021) – para citar estudos mais recentes – e ainda Pires de Oliveira e Scarduelli (2008), Pessotto (2014), Resende (2015), Pires de Oliveira e Rech (2016), Ferreira (2020a,b), acerca das propriedades e diferentes leituras dos modais. Porém, do ponto de vista da morfologia, não há na literatura sobre o PB trabalhos que investigam sistematicamente os problemas *morfológicos* relacionados à classe modal.

---

<sup>1</sup> Paralelamente, já há muitas contribuições para o estudo da modalidade no português inscritas na vertente funcionalista. Discutir a fundo esses trabalhos ou compará-los aos da abordagem formal iria muito além dos objetivos do presente trabalho. Estudos nessa perspectiva podem ser encontrados em Neves (2002), Castilho (2010) e Dall’Aglio Hattner e Hengeveld (2016).

Naturalmente, é justo mencionar que grande parte das descrições dos verbos modais faz referência a uma certa anomalia ou defectividade morfológica (ou seja, à ausência de certas formas no paradigma flexional do verbo modal ou à falta de composicionalidade morfossemântica de certas formas verbais modais, tais como nas do pretérito imperfeito), atestada translinguisticamente, ainda que essa característica não tenha sido explorada em termos de uma análise morfológica detalhada. Em adição a isso, além dos verbos modais, morfemas modalizadores também têm sido alvo de interesse; alguns trabalhos sobre o PB têm investigado o comportamento de itens como o sufixo *-vel*, em *lavável*, *contável* etc., tais como Pires de Oliveira e Ngoy (2007), Pereira, Silvestre e Villalva (2013), Moreira (2014), Resende e Rech (2020).

Diante desse cenário, o objetivo do presente artigo é contribuir para a descrição empírica dos itens modais do PB, focalizando suas propriedades morfológicas, com vistas a apresentar, de uma maneira mais sistematizada, quais são os problemas que concernem à morfologia dos modais para que seja possível, então, mobilizar ferramentas teóricas que possibilitem um entendimento mais global da sintaxe e também da sua composicionalidade semântica.

Para tanto, este artigo está dividindo da seguinte maneira: na seção 1, este estudo trata de problemas subjacentes à morfologia flexional dos modais, como a questão da defectividade no paradigma e a não composicionalidade morfossemântica do pretérito imperfeito vista, por exemplo, na diferença de significado entre *pode/podia* e *deve/devia*. Posteriormente, na seção 2, este trabalho aborda o problema da caracterização dos modais como categoria verbal em oposição às suas contrapartes lexicais. Finalmente, na seção 3, este artigo discute a questão da natureza/constituência morfológica de *ter que* e *ter de*.

## **2 Verbos modais: morfologia flexional**

Mais notavelmente desde Stowell (2004), os estudos sobre modalização têm observado que os verbos modais parecem exibir um “paradigma morfológico defectivo” no sentido de que (i) não apresentam formas verbais para todas as células do seu paradigma e (ii) contêm formas verbais que não são morfossemanticamente composicionais, isto é, exibem uma “alternância passado/presente que é semanticamente neutralizada em muitos

contextos sintáticos e semânticos, de uma forma que não se observa nos verbos comuns” (p. 622). No inglês, esse é o caso de *can/could* (‘poder’), *shall/should* (‘dever’), *will/would* (‘querer’) e talvez *may/might* (‘poder’).

A respeito da primeira observação, muitos trabalhos sobre o PB, tais como Pontes (1973), têm mostrado que o *dever* modal tem um paradigma morfológico defectivo, no que concerne à ausência de certas formas, como as de pretérito perfeito em (1a) e de formas não finitas como em (2a). Porém, como ilustram os exemplos correspondentes ao modal *poder* em (1b) e (2b), esse comportamento parece não se tratar de uma restrição sobre a *classe* modal. Por sua vez, os exemplos em (1c) e (2c) revelam que também não se trata de uma restrição semântica à leitura deôntica (de obrigação), dada a possibilidade de paráfrase com *ter que/de*.

- (1) (a) \*eu devi sair / \*o João deveu viajar / \*eles deveram trabalhar.  
(b) eu pude sair / o João pôde viajar / eles puderam trabalhar.  
(c) eu tive que sair / o João teve que viajar / eles tiveram que trabalhar.
- (2) (a) A Ana \*está devendo sair / \*tem devido viajar / \*vai dever trabalhar.  
(b) A Ana está podendo sair / tem podido viajar / vai poder trabalhar.  
(c) A Ana está tendo que sair / tem tido que viajar / vai ter que trabalhar.

O que o contraste entre os exemplos (1) e (2) mostra é que, de fato, a flexão do *dever* modal em certos ambientes sintático-semânticos gera sentenças malformadas. À luz desse comportamento, alguns autores cedem à tentação de concluir que o *dever* modal tem um paradigma morfológico defectivo, assim como se sabe ser o caso de certos verbos da 3ª conjugação do português (e do espanhol), no que diz respeito à ausência de formas como a primeira pessoa do presente do indicativo do verbo *falir*: (eu) \*falo / \*falio (cf. *falho*). No entanto, estudos sobre defectividade morfológica (no PB e no espanhol) mostram que a má formação do verbo *dever* em (1a) e (2a) não está relacionada a alguma propriedade *morfológica* em si.

Para Nevins, Damulakis e Freitas (2014), a “defectividade” se manifesta quando um espaço morfossintático não é plenamente realizado pelos expoentes morfofonológicos. Os autores, ancorados na literatura sobre o assunto, caracterizam os verbos defectivos

como aqueles que possuem formas de infinitivo, gerúndio, pretérito perfeito e futuro, mas não exibem formas de presente do indicativo (exceto a primeira pessoa do plural) e subjuntivo; como concluem eles, as “peças faltantes” normalmente são formas rizotônicas, isto é, com acento na raiz. De acordo com esses autores, “verbos defectivos em português são todos da 3ª conjugação” (p. 12).

O estudo de Nevins, Damulakis e Freitas trata a defectividade morfológica à luz de características morfofonológicas, isto é, aborda os fatores que condicionam a defectividade sem levar em conta “restrições semânticas” (e/ou pragmáticas) para a ocorrência de uma dada forma. Para tanto, os autores discutem exemplos da gramática tradicional, que trata *latir* como um verbo defectivo, pois a ocorrência de (*eu*) *lato*, primeira pessoa do presente do indicativo, é estranha – no caso, semântica e/ou pragmaticamente anômala. O ponto é que, a despeito da estranheza semântica/pragmática dessa forma (já que não se espera que humanos – o falante – *latam*), a gramática é perfeitamente capaz de gerar essa forma, o que não parece ser o caso da primeira pessoa do presente do indicativo de *aderir*, *falir*, *polir*, *parir* etc.

Ao atentar para as formas de *dever* em (1a) e (2a), é possível concluir que esse verbo não se encaixa no grupo de formas verdadeiramente defectivas do português, não apenas porque pertence à 2ª conjugação (e não à 3ª, como esperado) e porque o número de formas “ausentes” é muito superior (e diferente) daquele encontrado nos outros verbos defectivos, mas principalmente, porque não é verdade que não há um expoente *plenamente realizável* para tais contextos morfossintáticos: trata-se do expoente morfofonológico que aparece no paradigma do *dever* lexical (não modal), como pode ser visto em (3).

- (3) (a) Devi tanto dinheiro ao banco que acabei tendo a casa hipotecada.  
(b) Pedro está devendo uma visitinha para a sua avó desde o Natal.  
(c) Mesmo que eu deva uma explicação para o João, eu não vou falar nada.

O que os dados em (3) revelam é que o verbo *dever* não é, de fato, defectivo, no sentido de que o seu paradigma morfológico carece de posições “preenchíveis” por certos expoentes morfofonológicos. Naturalmente, alguém poderia sugerir que o *dever* modal e



o lexical são verbos diferentes e que, nessa perspectiva, a defectividade residiria apenas no verbo modal. Mesmo se esse fosse o caso, não seria possível atrelar a má formação de certas formas verbais do modal à *ausência* de expoentes morfofonológicos, pois esses expoentes estão presentes (e ativos) na gramática. Em adição a isso, em oposição a (2a), o exemplo em (4) revela que é possível, sim, gerar sentenças bem formadas usando o *dever* modal na sua forma de gerúndio.

- (4) A temperatura caiu nesta tarde, devendo chover durante todo o final de semana.

Parece bastante claro que o verbo *dever* em (4) tem uma leitura (modal) epistêmica – em adição ao fato de que ocorre com um complemento infinitivo. Nesse caso, então, não apenas se torna ainda mais difícil sustentar que os verbos modais apresentam defectividade morfológica, mas também surge o questionamento acerca de se o tipo de restrição que pesa sobre a boa formação de (2a) não é de outra natureza.

O mesmo tipo de problema, isto é, a caracterização de um verbo como defectivo mesmo que seu paradigma verbal seja potencialmente – ou seja, morfofonologicamente – completo, é encontrado em algumas análises para o verbo *poder*. Pontes (1973) – e outros estudos na mesma linha – observa que “*poder* não tem imperativo” (p. 99), assim como *dever* (p. 107), o que pode ser visto na má formação de (5). Evidentemente, a possibilidade mesma de se reconhecerem formas imperativas nesses verbos (derivadas do presente do indicativo e subjuntivo respectivamente) mostra que não se trata de uma defectividade *morfológica*, isto é, trata-se de expoentes realizáveis no paradigma flexional desses verbos.

- (5) (a) \*Deve sair! / \*deva sair!  
(b) \*Pode estudar! / \*possa estudar!

Da mesma forma que ocorre com a forma verbal *lato* (de *latir*), a má formação de *dever* e *poder* com o imperativo não se deve a uma restrição morfofonológica, mas sim a uma restrição semântica. As leituras modais prototipicamente associadas a *dever* e a

*poder* podem ser – e são – parafraseadas por *ter capacidade*, *ter permissão*, *ter obrigação*, *ser possível* etc., isto é, são predicados ESTATIVOS. Isso quer dizer que a agramaticalidade de (5) não tem a ver com ausência de formas, mas sim com uma restrição semântica que pesa sobre predicados de estado aparecerem no imperativo, dado que imperatividade envolve VOLIÇÃO, uma noção incompatível com predicados de estado, o que pode ser visto em (6) para outros verbos e em (7) para as paráfrases de (5).

- (6) (a) \*Tenha olhos verdes!
- (b) \*Saiba latim!
- (7) (a) \*Tenha a obrigação de sair!
- (b) \*Tenha a capacidade de estudar!

Adicionalmente, um último argumento em favor da análise de uma “defectividade semântica” em detrimento de uma defectividade morfológica vem de algumas expressões “cristalizadas” do PB, aparentemente com valor imperativo, como as que aparecem em (8) (LOBATO, 1984). Nelas, o verbo *poder* parece ocorrer perfeitamente no imperativo, e isso pode advir do fato de que, devido à falta de clareza da contribuição semântica de *poder* nessas expressões (RESENDE, 2021), a restrição que pesa sobre os estativos se perde. – o que não seria esperado se a má formação de (5) tivesse a ver com ausência de formas morfológicas.

- (8) (a) Pode tirar o cavalinho da chuva!
- (b) Pode deixar comigo!
- (c) Pode crer!

Dadas essas considerações, se a análise de que os verbos modais não são defectivos estiver na direção correta, convém olhar para um outro tipo de fenômeno morfossemântico particular a essa classe que, como já adiantado, versa sobre a falta de composicionalidade semântica dos modais no que concerne à sua morfologia de pretérito imperfeito; em última análise, a diferença entre *pode/podia* e *deve/devia*. Como não é objetivo deste estudo fazer uma análise semântica aprofundada dessas ocorrências, este

artigo assume os trabalhos de Scarduelli (2008) – sobre *deve* versus *devia* – e Pessotto e Pires de Oliveira (2008) – sobre *pode* versus *podia* – e se detém em discutir a natureza do problema com essas formas. As conclusões dessas autoras aparecem reproduzidas nos Quadros 1 e 2.

**Quadro 1:** diferenças entre *deve* e *devia*

<i>deve</i>		<i>devia</i>	
MODALIDADE	INTERPRETAÇÃO	MODALIDADE	INTERPRETAÇÃO
epistêmica	alta probabilidade de <i>p</i>	epistêmica	descrença sobre a factividade de <i>p</i>
deôntica	<i>p</i> é o correto a se fazer	deôntica	descrença sobre a factividade de <i>p</i>
performativa	ordem e conselho	performativa	conselho
teleológica	<i>p</i> é o melhor a se fazer	teleológica	<i>p</i> é uma das opções possíveis

Fonte: Scarduelli (2008).

**Quadro 2:** diferenças entre *pode* e *podia*

<i>pode</i>		<i>podia</i>	
MODALIDADE	INTERPRETAÇÃO	MODALIDADE	INTERPRETAÇÃO
epistêmica	possibilidade forte	epistêmica	possibilidade fraca (que implica desejo)
deôntica	permissão (performativo)	deôntica	relato de permissão (não performativo)
circunstancial	capacidade (presente)	circunstancial	capacidade (no passado)

Fonte: Pessotto & Pires de Oliveira (2008).

Os Quadros 1 e 2 sintetizam, de maneira elementar, os trabalhos de Scarduelli (2008) e de Pessotto e Pires de Oliveira (2008). A ideia é apenas mapear qual é o problema com a morfologia de pretérito imperfeito nessas ocorrências que, naquilo que é relevante para a presente discussão, é composta apenas pelas informações (ou traços) de tempo PASSADO e aspecto IMPERFECTIVO. Por questão de simplicidade, não são levadas em conta informações como vogal temática, modo (INDICATIVO) e morfemas de pessoa/número (responsáveis pela concordância sintática). Feitas as delimitações adequadas, a pergunta morfológica sobre as diferenças entre *deve* e *devia* e também *pode* e *podia* seria: quais propriedades semânticas estão associadas à codificação de [ $\pm$ PRESENTE] no contexto das raízes  $\sqrt{\text{DEV}}$  e  $\sqrt{\text{POD}}$  e talvez de algum núcleo sintático, ou morfema, modal?

Com base no Quadro 2, à exceção da diferença entre *pode* e *podia* na modalidade circunstancial, não parece haver uma diferença *temporal* (ou *aspectual*) no que concerne à oposição passado/presente nesses casos<sup>2</sup>. Seja como for, é possível concluir que, pelo menos para um grande número de ocorrências dos modais, a morfologia de imperfectivo não denota imperfectivo e a de passado não denota passado. Naturalmente, uma reanálise das conclusões reunidas nos Quadros 1 e 2, em termos de traços, demandaria um estudo à parte, já que essas propostas partem de uma visão de morfologia baseada em palavras, a qual contingencia a análise de que, por exemplo, “pode” denota x, mas “podia” denota y – Scarduelli (2008) explicitamente trata *deve* e *devia* como auxiliares diferentes.

Além disso, a visão tradicional (saussuriana) de morfemas leva a assumir que uma dada forma fonológica (como, por exemplo, *-ia*) está inequivocamente associada a uma certa informação gramatical, como “pretérito imperfeito”, e tal movimento pode mascarar propriedades importantes, de modo que a existência dessas formas pode parecer como uma completa idiosincrasia. A observação empírica mais óbvia de que deve haver outras informações gramaticais em jogo é a de que *-ia* não codifica *apenas* pretérito imperfeito, mas sim pretérito imperfeito das 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> conjugações (*devia* e *partia*, mas não *\*amia* e sim, *amava*), ou seja, há mais informações gramaticais nessas formas do que poderia parecer à primeira vista.

Nesse sentido, diante do objetivo do presente artigo, não é possível determinar qual a contribuição semântica de cada uma das especificações de tempo e aspecto (e talvez modo) nas formas modais e, por consequência, determinar em quais ambientes essa composição morfossemântica falha parcial ou totalmente. Ainda assim, embora essa exposição não se encerre com uma solução para o problema, essa maneira alternativa de formular a questão que subjaz à morfologia flexional dos modais delinea duas (novas) conclusões, a saber, (i) os modais não são verbos defectivos e (ii) deve haver restrições sintático-semânticas que pesam sobre o licenciamento de determinadas formas verbais devido ao tipo de informação gramatical (e/ou semântica) que as compõem – as quais são mascaradas pela mesma forma fonológica.

Para ilustrar como isso ocorre, suponha-se que haja uma restrição que determina

---

<sup>2</sup> Ferreira (2020a) tem um estudo aprofundado sobre a interação entre tempo, aspecto e modalidade.

que  $\sqrt{\text{DEV}}$ , raiz de *dever* (que, por hipótese, codifica a FORÇA MODAL de necessidade), não pode co-ocorrer com um traço [PASSADO] (ou [–PRESENTE]) no contexto de um núcleo (ou traço) MODAL (ou ModP<sup>3</sup>). Diante dessa restrição, a gramática consideraria agramaticais formas como *\*devi* para a leitura modal, mas não para o *dever* lexical. Isso pode ser visto também na má formação de uma sentença como *\*João está tendo tido dor de cabeça*. Nesse caso, é mais evidente que a agramaticalidade da sentença vem de algum fator semântico (como incompatibilidade do aspecto perfeito, codificado pelo auxiliar *ter*, com progressivo) e não de uma defectividade morfológica no paradigma do verbo *ter*, quando auxiliar.

Por sua vez, com relação a *devia*, algum outro traço/núcleo deve ser responsável pela boa formação dessa forma, tal como aspecto [ $\pm$ PERFECTIVO]; ainda assim, se essa for uma restrição *semântica*, *-ia* no contexto de  $\sqrt{\text{DEV}}$  não codificaria a informação de passado do mesmo modo que em *lia*, *comia* etc., ou seja, não haveria composicionalidade semântica devido a uma restrição (semântica ou gramatical) de combinação entre passado e a raiz  $\sqrt{\text{DEV}}$ . Naturalmente, é necessário investigar se não há, de fato, contextos em que alguma leitura modal possa ser derivada no escopo do tempo passado (FERREIRA, 2020a) e, ainda, entender melhor quais outros traços dão conta de impedir que as outras formas de *dever*, como (4a) e (6a), sejam geradas.

### 3 Verbos modais: categoria e morfologia derivacional

Como discutido na seção 1, seguindo o que é praticamente consensual na literatura sobre os modais do PB, ao lado de um *dever* modal, há também um *dever* lexical, com sentido de “dívida/débito”, da forma como exemplificado em (3). Como já apresentado, os autores têm sido unânimes no reconhecimento de que o “paradigma flexional defectivo” é uma propriedade apenas do *dever* modal. No entanto, este trabalho sugere (na seção 1) que não se trata de uma defectividade *morfológica*, mas de uma incompatibilidade *semântica*, vista mais claramente no caso dos imperativos.

Como defendido, a má formação dos modais no modo imperativo, como em (5),

---

<sup>3</sup> Motivação para esse núcleo/morfema, com base nos adjetivos em *-vel*, aparece em Resende e Rech (2020).

tem a ver com uma restrição que pesa sobre a ocorrência de predicados estativos. Vale a pena notar que, como ilustra (9) – em contraste com (5a) –, essa restrição não se aplica ao *dever* lexical, não por causa de uma defectividade morfológica, mas sim pelo fato de que “ficar em dívida” é um predicado compatível com volição (suponha-se que as pessoas tenham controle sobre ficarem ou não em dívida/débito), diferentemente de “ter obrigação” ou “ser possível”. Isso enseja a boa formação de *dever* lexical com imperativo (RECH, 2010).

- (9) (a) Deva(m) dinheiro para o João, mas não para o Pedro.  
(b) Deva(m) dinheiro até para o leiteiro, mas não use(m) o cheque especial.

Esses dados, além de servirem como evidência adicional para a análise da restrição semântica, corroboram a hipótese de que há, de fato, um *dever* lexical. Todavia, a literatura é bem menos consensual sobre a existência de um *poder* lexical. Sendo assim, mantendo a análise de que os modais não são verbos defectivos e a de que a agramaticalidade de *poder* em algumas formas, como no imperativo em (5b), vem de uma restrição semântica – como em (8) –, este trabalho defende a existência de um *poder* lexical (RESENDE, 2021) Exemplos em (10).

- (10) (a) Eu não posso com um calor desses.  
(b) Comigo ninguém pode.  
(c) Deus pode tudo.<sup>4</sup>  
(d) Pode uma coisa dessas?

Embora seja possível relacionar a interpretação dos dados em (10) a ocorrências do *poder* modal, é possível argumentar (sobretudo, por razões estruturais) que se trata de outro verbo. Em primeiro lugar, *poder* em (10) não subcategoriza um infinitivo (de natureza verbal), mas um complemento de natureza nominal, preposicionado em (10a)-(10b) e sem preposição em (10c)-(10d). Em segundo lugar, o complemento desse verbo

---

<sup>4</sup> Exemplo de Rech (2010). Uma discussão detalhada dessa análise aparece em Resende (2021).

*poder* parece estar verbalizando/lexicalizando o predicado “ser capaz” e não avaliando uma proposição, principalmente porque, nesses casos, não há uma proposição encaixada – um infinitivo – e porque não é claro que o sentido de *poder* em (10) seja o de uma avaliação; parece mais a descrição de uma propriedade de um DP.

Seja como for, existe um outro fenômeno morfológico subjacente à caracterização desses verbos e que tem recebido menos atenção da literatura, qual seja: a nominalização dos verbos modais. Ainda que *dever* e *poder* sejam costumeiramente citados em trabalhos de morfologia como instâncias de NOMINALIZAÇÃO INFINITIVA, nos trabalhos sobre modais, esses exemplos são menos populares. Uma característica interessante desses nomes é que, a despeito de suas contrapartes verbais serem compatíveis com várias leituras modais, *dever* e *poder* não são nominalizações ambíguas.

Como pode ser visto em (11), *poder* tem nominalizações “inergativas” no sentido de que não necessitam de complemento. Essas instâncias de *poder* poderiam ser parafraseadas por “capacidade”, “força” etc. Nesses casos, é mais claro se estar diante de uma leitura não modal, o que poderia servir como evidência adicional de que as ocorrências de *poder* em (11) são, na verdade, nominalizações da contraparte lexical. Da mesma forma que *dívida* em (12) é uma nominalização do *dever* lexical.

- (11) (a) O poder de Deus é imenso.  
(b) O Brasil tem três poderes: legislativo, executivo, judiciário.  
(c) A potência<sup>5</sup> do motor é baixa (~ a capacidade/força do motor).
- (12) O Carlos deve R\$ 10 mil para a Ana. Essa dívida tem mais de dois anos.

Entretanto, para além das nominalizações de *dever* e *poder* lexicais, suas contrapartes modais também podem ser nominalizadas, como pode ser visto em (13) e (14). A análise de que essas nominalizações são diferentes de (11) e (12) se baseia em duas características, a saber, (i) diferentemente de (12) e (13), os nomes em (13) e (14) admitem complemento – inclusive o complemento que aparece nas suas contrapartes

---

<sup>5</sup> Em uma análise morfológica mais detalhada, seria possível propor que a raiz  $\sqrt{\text{POD}}$  (de *poder*) tem um alomorfe /pot/ que aparece no contexto do sufixo nominalizador *-ncia* (e em sua contraparte adjetival *-nte*, vista em *potente*). O *-e-* de *potência* e *potente* – mas também de *poder* – pode ser analisado como a vogal temática verbal (a mesma que aparece no verbo *poder*).

verbais e (ii) esses nomes recuperam mais claramente o sentido modal, sobretudo, no que diz respeito à possibilidade de paráfrase por “obrigação” para *dever* e “habilidade” para *poder*.

- (13) (a) O dever de servir o país (de todo soldado).  
(b) Todo soldado deve servir o país.  
(c) A obrigação (/ \*probabilidade) de servir o país.
- (14) (a) O poder de fazer com que os casais façam as pazes (daquele psicólogo).  
(b) Aquele psicólogo pode fazer os casais fazerem as pazes.  
(c) A habilidade (/ \*possibilidade/ \*permissão) de fazer com que os casais...

A nominalização dos verbos modais levanta outra questão interessante que tem a ver com o fato de que, ainda que (13a) e (14a) recuperem mais claramente a leitura modal – do que (11) e (12) –, tais nominalizações não recuperam *qualquer* leitura modal, mas apenas a leitura modal de raiz, isto é, não epistêmica, como mostra a má formação em (12c) e (13c). Isso mostra (mais) uma diferença importante entre modais epistêmicos e não epistêmicos, e, no caso de *poder*, a única leitura nominal é a circunstancial, isto é, de habilidade – mas não a deôntica, de permissão.

Alguns estudos – por exemplo, Rech (2010) – já mostraram que a leitura epistêmica é mais “gramatical/funcional” do que as leituras deôntica e circunstancial e, por isso, tem prosperidades mais condizentes com verbos auxiliares e estariam codificadas em posições diferentes (no caso, mais altas) do que outras leituras modais. Como o objetivo deste artigo é levantar problemas morfológicos de uma maneira mais sistemática, essa propriedade não aparece discutida neste artigo<sup>6</sup>. Ainda assim, pode-se observar que verbos auxiliares não se nominalizam, a despeito de haver alguma nominalização disponível, como pode ser observado em (15) e (16) para o verbo *ir*.

- (15) (a) O João vai à imobiliária.  
(b) A ida do João à imobiliária.

---

<sup>6</sup> Resende (2021) há uma discussão detalhada sobre essa questão.



- (16) (a) O João vai comprar uma casa.  
(b) \*A ida da compra de uma casa.

Novamente, alguém poderia sugerir que (16b) é agramatical, porque há uma restrição *morfológica* – ou seja, uma “defectividade” – que bloqueia a nominalização do *ir* auxiliar, mas não, do *ir* lexical em (15). No entanto, seguindo a linha do que foi defendido na seção 1, este trabalho defende que essa não é uma restrição morfológica, mas semântica, que pesa sobre a formação de nominalizações a partir de verbos auxiliares.

Nominalizações normalmente denotam a eventualidade (evento ou estado) do seu verbo correspondente, ou seja, para que o verbo seja nominalizado, é necessário que sua denotação seja compatível com uma leitura de evento/estado. Porém, os verbos auxiliares, a rigor, codificam propriedades gramaticais (como tempo, aspecto etc.). Logo, em última instância, a formação de uma nominalização é incompatível com verbos gramaticais, por isso, a leitura epistêmica (uma leitura gramatical) não aparece nesse tipo de nome.

#### 4 Verbos modais: *ter que* e *ter de*

Em adição aos problemas morfológicos, flexionais e derivacionais, discutidos nas seções 1 e 2, convém tecer algumas considerações acerca do problema da constituência (e/ou identidade) morfológica de *ter que/de*. Do ponto de vista semântico, esse predicado modal já foi abordado por trabalhos como Pires de Oliveira e Scarduelli (2008), Pessotto (2014), Ferreira (2020a), para mencionar alguns. No entanto, sob a ótica da sintaxe, esse modal foi tanto quantitativa quanto qualitativamente menos explorado – em relação a *dever* e *poder*. Parte do problema que cerca esse modal tem a ver com a falta de identidade estrutural por trás do que tem sido simplesmente assumido como “*ter que*”, ou seja, pouco se sabe sobre qual é o papel do “*que*” em “*ter que*” e de que forma ele se relaciona ao “*de*” de “*ter de*” – forma que tem sido tratada como uma variante sociolinguística do modal.

Barros e Paiva (2014) apresentam um estudo sobre *ter que* – e sua variante *ter de* – e defendem que essa construção modal deriva, por GRAMATICALIZAÇÃO<sup>7</sup>, do verbo

---

<sup>7</sup> Um estudo detalhado sobre a gramaticalização dos verbos modais do português é Dall’Aglio Hattner e Hengeveld (2016).

(pleno) *ter* somado à conjunção *que* (similarmente ao que se encontra nas expressões *parece que* e *diz que*). Por sua vez, Rech (2010) entende que, na verdade, o verbo modal é *ter*, e que *de/que* são preposições que ocorrem com esse verbo, que subcategoriza um infinitivo, o qual deve ser marcado (pela preposição) com Caso.

Em termos formais, nenhuma das duas propostas parece estar adequada pelo simples fato de que nenhuma delas explica como – ou por que – uma conjunção e uma preposição podem ser intercambiáveis, e essa alternância disparar *apenas* um efeito de registro, mas não ter consequências para a gramática. Para além do problema de o *que* não atuar como preposição em nenhum outro contexto da língua, não há qualquer evidência empírica de que *que* ou *de* estão se comportando como conjunção e preposição respectivamente, e nem mesmo de que (sincronicamente) o verbo modal seja *ter*, como sugere Rech (2010), e que a leitura modal derivada seja o resultado de uma gramaticalização desse verbo com outros recursos gramaticais, como propõem Barros e Paiva (2014).

Por ora, a análise mais plausível é aquela que tem sido *assumida* na literatura, qual seja: “ter que” é, de fato, um único item, e “ter de” (igualmente um único verbo) é a sua contraparte estilística, com a mesma composição/contribuição formal. Porém, a assunção dessa rigidez tem, como consequência direta, o fato de que *que* e *de* não são verdadeiras conjunção e preposição nesses contextos, como pode ser visto em (17) e (18).

- (17) (a) \*A Maria tem [<sub>C</sub> que [o João sair / saiu]].  
(a') A Maria diz [<sub>C</sub> que [o João saiu]].  
(b) \*[que vir hoje]<sub>i</sub>, a Maria tem *t<sub>i</sub>*.  
(b') [que o Pedro não vem hoje]<sub>i</sub>, a Maria já sabe *t<sub>i</sub>*.
- (18) (a) \*Todo professor tem [<sub>P</sub> de isso] / \*[<sub>P</sub> disso].  
(a') Todo professor gosta disso / Aqui não tem disso, não.  
(b) Todo professor tem [<sub>P</sub> de estudar].  
(b') \*Todo professor pode/deve/vai [<sub>P</sub> de estudar].

Em (17), fica claro que o tipo de oração introduzida pelo *que* do “ter que” em (a) não é o mesmo da oração introduzida pelo *que* do “diz que” em (a') – o que parece não

ter sido levado em conta por Barros e Paiva (2014). Orações introduzidas pelo complementizador *que* carecem de um verbo finito; assim, a má formação de (17a) mostra que esse não é o caso do *que* de *ter que*. Além disso, (17b) revela que a oração introduzida por (*ter*) *que* não pode ser clivada, o que seria esperado se *que* fosse uma conjunção, como em (17b’).

Com relação ao estatuto preposicional de *de* em “ter de”, se *de* fosse uma preposição, como propõe Rech (2010), não haveria motivo para esse elemento não se combinar com sintagmas nominais, como (18a). Além disso, (18) revela que se o infinitivo introduzido por *ter de* requeresse Caso e se esse Caso fosse checado pela preposição, não seria possível explicar por que esse requerimento não ocorre com outros modais ou com o auxiliar *ir*, em (18b’). Vale a pena notar que, em (13a) e (14a), a oração infinitiva é introduzida por uma preposição, com *dever* e *poder*, justamente por questões de Caso: os modais são nomes.

Em síntese, não há como manter a análise de que *que* e *de* são uma conjunção e uma preposição, principalmente porque não há como explicar por que esses itens podem ser intercambiáveis, sendo de naturezas tão distintas (se fosse o caso). Naturalmente, pode ser que tenha havido algum momento na língua em que se formaram construções empregando esses itens em sua categoria original e o verbo *ter*; todavia, sincronicamente, os falantes parecem considerar *ter que* e *ter de* como um único verbo modal – assim como assumido pela maioria dos linguistas em suas análises.

No bojo dessas considerações, a pergunta, então, é como caracterizar a constituição morfológica de *ter que/de*. Em uma primeira tentativa, este artigo gostaria de sugerir que se trata de um VERBO FRASAL<sup>8</sup>, isto é, um elemento verbal constituído por um verbo + uma partícula (ou preposição, adverbio), cujo significado não é derivado de suas partes. Embora o reconhecimento de verbos frasais no português não esteja muito popularizado, Ferreira (2018) apresenta um levantamento do que ele considera serem verbos frasais, com base em um conjunto de critérios e em um experimento psicolinguístico que mostra que falantes do PB são capazes de identificar, no PB, estruturas prototípicas desse tipo de verbo, em inglês. Não é objetivo deste artigo discutir

---

<sup>8</sup> Assim como os *phrasal verbs* do inglês e os *trennbare Verben* do alemão.

o trabalho de Ferreira (2018), mas apenas se valer da essência de sua análise para tentar entender melhor a estrutura de *ter que/de*.

Harley e Noyer (1997), em estudo sobre verbos frasais do inglês, mostram que construções “verbo + partícula” com significado não composicional – o que eles chamam de “verbos com partícula idiomáticos” – têm as seguintes propriedades: (i) exibem ordem fixa, isto é, o complemento dessa construção verbal só pode aparecer à direita, mas não à esquerda e (ii) têm um significado não derivável de suas partes. Dadas essas considerações, este artigo propõe que *ter que* e *ter de* são verbos frasais, do tipo IDIOMÁTICO – no sentido de Harley e Noyer (1997).

A primeira consequência disso é a de que, para esse tipo de construção, não se espera que a partícula (em um caso, uma conjunção e no outro, uma preposição) exiba quaisquer propriedades preposicionais; esse parece ser exatamente o caso dos exemplos de Harley e Noyer (1997, p. 17) *lay off* (‘parar de incomodar’) e *run through* (‘ensaiar’), em que as preposições não têm nenhuma contribuição composicional (ou consequência estrutural) para o sentido do verbo – *off* (‘fora’) e *through* (‘através’).

Com relação à rigidez sintática, é bem verdade que o complemento (nesse caso, uma oração infinitiva) só pode aparecer à direita do verbo frasal, como pode ser visto em (19); a negação verbal, da mesma forma, só pode anteceder o verbo, como em (20). No entanto, a flexão verbal continua sendo atribuída só à parte “verbal”, não à partícula, como mostra (21). Tal análise também explica por que essas construções são intercambiáveis: sendo *que* e *de* partículas, elas têm o mesmo estatuto sintático e não só não interferem no significado do verbo – que nada mais tem a ver com *ter* –, mas também são opacas para a sintaxe.

- (19) (a) O Pedro tem que sair (~ a Maria jogou fora o lixo).  
(b) \*O Pedro tem sair que (~ a Maria jogou o lixo fora).
- (20) (a) O zelador não tem que limpar aquele banheiro.  
(b) \*O zelador tem não que limpar aquele banheiro.
- (21) (a) Nós temos de sair.  
(b) \*Nós ter quemos sair / \*nós ter que sairmos.

Em adição a esses casos, é interessante notar que certos elementos sintáticos podem, de fato, intervir entre o verbo e a partícula, em construções específicas, tais como *mais*, *mesmo* e um certo tipo de negação sentencial (RESENDE, 2021). Casos que aparecem ilustrados em (22).

- (22) (a) Você tem mesmo de viajar?  
(b) Você não tem mais que fazer isso...  
(c) O Rui tem não só que limpar o banheiro, como tem que deixá-lo brilhando.

Diante dessas considerações, o presente artigo defende que *ter que* e *ter de* são duas construções “verbo + partícula” idiomáticas. Isso explica o comportamento sintático opaco de *que* e *de* e também o significado composicional modal não derivado de suas partes. Para além de oferecer uma análise para a constituição morfológica desse modal, este trabalho também corrobora a existência de verbos frasais em português, na linha de Ferreira (2018). Além disso, com essas propriedades *que* e *de* podem ser presumivelmente intercambiáveis, e a identificação dessa variação como algo relacionado ao estilo ou ao registro (mas não à gramática) é perfeitamente acomodada na análise defendida neste artigo.

## 5 Considerações finais

Este trabalho tratou de problemas morfológicos dos modais *dever*, *poder* e *ter que/de* do PB que, por motivo de escopo, normalmente não aparecem discutidos, em detalhe, em análises sintáticas e semânticas desses mesmos verbos. Primeiramente, este artigo mostrou que os modais do português não são *morfologicamente* defectivos, eles apenas parecem impor um número mais de restrições semânticas que pesa sobre sua ocorrência; embora isso tenha ficado claro no caso do imperativo, uma análise morfossemântica composicional mais refinada, para determinar os exatos contextos de restrição, aguarda pesquisas futuras.

Em seguida, este estudo defendeu a existência de um *poder* lexical – ao lado de

um *dever* lexical (e, naturalmente, de um *ter*) – e, com base nas nominalizações, mostrou o comportamento sistemático desses verbos em termos de restrições/preferências semânticas. Finalmente, o presente artigo discorreu sobre a constituição morfológica de *ter que/de* e argumentou em favor da existência de duas construções “verbo + partícula” idiomáticas, razão pela qual elas podem ser intercambiáveis. De maneira descritiva, é possível concluir que os verbos modais do PB são *dever*, *poder* e *ter que/de* e que, independentemente das ferramentas teóricas empregadas para uma análise formal, este trabalho teve a pretensão de contribuir para um melhor entendimento de características especificamente morfológicas desses verbos.

## **Referências**

- BARROS, E. C. M.; PAIVA, M. C. Construções ‘ter que + infinitivo’: modalidade e propriedades gramaticais do verbo ‘ter’. **Estudos Linguísticos**, n. 43. v. 1, p. 91-102, 2014.
- CASTILHO, A. T. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- DALL’AGLIO HATTNER, M. M.; HEGENVELD, K. The grammaticalization of modal verbs in Brazilian Portuguese: a synchronic approach. **Journal of Portuguese Linguistics**, v. 15, n. 1, p. 1-14, 2016.
- FERREIRA, M. Alçamento temporal em complementos infinitivos do português. **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 61, p. 1-19, 2020a.
- FERREIRA, M. Modalidade com graus? Necessidade fraca e o verbo 'dever do português. **DELTA**, v. 36, n. 1, p. 1-31, 2020b.
- FERREIRA, R. C. **Similaridades translinguísticas entre português e inglês e os phrasal verbs**: a percepção de aprendizes de inglês-LE. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- HARLEY, H.; NOYER, R. Mixed nominalizations, short verb movement and object shift in English. *In*: TAMANJI, P. N.; KUSUMOTO, K. (orgs.). North East Linguistic Society, 28, 1997, Amherst. **Proceedings...** Amherst, 1997. p. 143-157.
- LOBATO, M. L. P. Os verbos auxiliares em português contemporâneo: critérios de auxiliaridade. *In*: LOBATO, M. L. P.; *et al.* **Análises linguísticas**. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 27-91.

LOBATO, M. L. P. A pretensa ambiguidade dos modais portugueses e a teoria das relações temáticas. *In: Boletim do curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa*. Araraquara: UNESP, 1984. p. 147-211.

LUNGUINHO, M. V. S. Dependências morfossintáticas: a relação verbo-auxiliar-forma nominal. *Revista de Estudos Linguísticos*, v. 14, n. 2, p. 457-489, 2006.

LUNGUINHO, M. V. S. Sobre a concordância modal em português. *Cardemos de Linguagem e Sociedade*, v. 11, n. 2, p. 117-140, 2010.

MOREIRA, B. E. C. Two types of dispositional adjectives. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 8, número especial, p. 186-196, 2014.

NEVES, M. H. M. A modalidade. *In: KOCH, I. G. V. (org.). Gramática do português falado: desenvolvimentos*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2002. p. 171-209. v. 6.

NEVINS, A.; DAMULAKIS, G.; FREITAS, M. L. Phonological regularities among defective verbs. *Caderno de Estudos Linguísticos*, v. 56, n. 1, p. 11-21, 2014.

PEREIRA, R. V.; SILVESTRE, J. P.; VILLALVA, A. Os adjetivos em ‘-vel’ formados em português: estrutura argumental, estrutura temática e aspecto da base verbal. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 11, n. 20, p. 43-66, 2013.

PESSOTTO, A. L. Epistemic and gradable modality in Brazilian Portuguese: a comparative analysis of ‘poder’, ‘dever’ and ‘ter que’. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 8, número especial, p. 49-75, 2014.

PESSOTTO, A. L.; PIRES DE OLIVEIRA, R. O que há de diferente entre ‘pode’ e ‘podia’? *In: Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*, 8, 2008, Pelotas. *Anais...* Pelotas, 2008, p. 1-9.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; NGOY, F. M. Notas sobre a expressão semântica do sufixo ‘-vel’: a expressão da modalidade no PB. *Revista Letras*, n. 73, p. 185-201, 2007.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; SCARDUELLI, J. A. Explicando as diferenças semânticas entre ‘ter que’ e ‘dever’: uma proposta em semântica de mundos possíveis. *Alfa*, v. 52, p. 215-234, 2008.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; RECH, N. Flavors of obligation: the syntax/semantics of deontic ‘deve’ in Brazilian Portuguese. *Letras de Hoje*, v. 51, n. 3, p. 349-357, 2016.

PONTES, E. *Verbos auxiliares em português*. Petrópolis: Vozes, 1973.

RECH, N. O processo de auxiliaridade no português brasileiro: uma análise dos modais ‘poder’, ‘dever’ e ‘ter que’. *Working Papers em Linguística*, n. 2, p. 37-51, 2010.

RESENDE, M. Algumas diferenças semânticas entre ‘dever’ e ‘poder’. **Versalete**, v. 3, n. 5, p. 36-49, 2015.

RESENDE, M.; ARAÚJO-ADRIANO, P. Â. Os verbos ‘ir’, ‘dever’ e ‘poder’ e seus infinitivos: sintaxe interna e externa. **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 27, n. 2, p. 935-966, 2019.

RESENDE, M.; RECH, N. Uma análise para os adjetivos em ‘-vel’ do português à luz da Morfologia Distribuída. **Alfa**, v. 64, p. 1-21, 2020.

RESENDE, M. Contra homonímia e polissemia: em defesa de uma categoria modal para os verbos modais. **Fórum Linguístico**, no prelo.

SCARDUELLI, J. A. ‘**Deve**’ e ‘**devia**’: os limites da significação. 2011. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

STOWELL, T. Tense and modals. *In*: GUÉRON, J.; LECARME, J. (orgs.). **The syntax of time**. Cambridge: MIT, 2004. p. 621-635.

VON FINTEL, K. Modality and language. *In*: BORCHERT, D. M. (org.). **Encyclopedia of philosophy**. 2. ed. Detroit: Macmillan Reference USA, 2006.

Recebido em: 16 de setembro de 2020

Aceito em: 05 de março de 2020

Publicado em maio de 2021

---

Maurício Resende  
E-mail: mauricio\_resende@hotmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7487-5043>

---



**Unidades léxicas tabus nos dicionários *on-line*  
Michaelis, Aulete e Priberam**

***Taboo lexical units in the online dictionaries  
Michaelis, Aulete, and Priberam***

Vivian Orsi

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, São Paulo, Brasil

**Resumo:** O léxico de uma língua permite que nele se entreveja o modo como a comunidade percebe o mundo que a circunda, em seus diferentes aspectos. Dentro de cada item lexical são postas e expostas todas as informações. Assim, por meio do seu estudo podemos ter uma ideia de preconceções e tabus que permeiam a sociedade. Neste artigo procuramos compreender as unidades tabus e sua importância na língua, elegendo como objeto de estudo a definição e a aposição de marcas de uso a alguns itens lexicais que têm uma ou mais acepções consideradas ofensivas, e por isso tabus, dentro de alguns verbetes, nos dicionários disponíveis *on-line* Aulete, Michaelis e Priberam. Tendo como respaldo as teorias das duas grandes ciências em que se enquadra esta pesquisa, Lexicologia e Lexicografia, com alicerce em Béjoint (2000), Borba (2003), Bugueño Miranda e Borba (2019), Henriques (2011) e Welker (2004), esperamos colaborar para a discussão sobre a temática das rubricas em obras de consulta e a pouca atenção que recebem de lexicógrafos.

**Palavras-chave:** Léxico Tabu; Marcas de uso; Dicionários

**Abstract:** The lexicon of a language allows to see how the community perceives the world around it, in its different aspects. Within each lexical item, all information is posted and exposed. Thus, through its study, we can have an idea of preconceptions and taboos that are present in society. In this article, we try to understand the taboo units and their importance in the language, choosing to study the definition and the labels that come with to some lexical items that have one or more meanings considered offensive, and therefore taboos, within some entries, in the dictionaries available online Aulete, Michaelis and Priberam. Based on the theories of the two great sciences in which this research is included, Lexicology and Lexicography, we hope to bring some contribution to the discussion on the labels in dictionaries and the little attention they receive from lexicographers.

**Keywords:** Taboo Lexicon; Labels; Dictionaries



## 1 Introdução

O léxico compreende todas as criações verbais de uma língua, incluindo “(...) desde as preposições, conjunções ou interjeições, até os neologismos, regionalismos, passando pelas terminologias, pelas gírias, expressões idiomáticas e palavrões” (HENRIQUES, 2011, p. 13). Ademais, ele é um conjunto aberto, em constante movimento de expansão, retração e adaptação. Neste trabalho escolhemos o léxico da linguagem proibida como nosso objeto, especificamente, as lexias que podem ser consideradas tabus, aquelas consideradas estigmatizadas socialmente, escatológicas (referentes aos excrementos), etnônimos injuriosos (que se referem a certos grupos e serão definidos adiante), o ato e os órgãos sexuais, conforme Guérios (1956), Kasama (2015) e Orsi e Bueno (2014), com foco no modo com que são rubricadas nas obras *on-line* Michaelis, Aulete e Priberam.

Esta pesquisa visa reforçar, em linhas gerais, que opiniões, posicionamentos e valores são imputados socialmente às palavras. No âmbito dos tabus, a linguagem proibida indica uma visão depreciativa, que censura socialmente as suas unidades lexicais.

Vejam, então, a motivação para serem consideradas tabus e como se manifestam na língua e disseminam preconceitos.

## 2 Tabus linguísticos

Conforme Orsi (2011, p. 3), “o tabu linguístico é decorrente das sanções, restrições e escrúpulos sociais; atua na não permissão ou na interdição de se pronunciar ou dizer certos itens lexicais”. Disso fica claro que o léxico carrega em si princípios e morais que lhe são atribuídos pela sociedade em que é empregado, e que pode sofrer mudanças, conforme elas ocorram.

Na linguagem proibida, em que se inserem as lexias chulas e depreciativas, há unidades léxicas condenadas pela sociedade e que, por esse motivo, são consideradas tabus linguísticos.

Há um desvelado temor por alguns itens. Nessa esteira, o temor à morte tabuiza o verbo morrer e produz sinônimos livres de tabus, como as expressões idiomáticas ‘bater

as botas’, ‘esticar as canelas’ ou ‘abotoar o paletó’. Ainda, ao invés de se referir à lexia ‘diabo’, usa-se o ‘malvado’ ou o ‘chifrudo’.

Vemos que os tabus podem ser substituídos por eufemismos – que têm a capacidade de neutralizar uma unidade tabuística (MORALES, 2006) ou por disfemismos, os quais, para Guérios (1956) são expressões agravantes.

### **3 Tabus nos dicionários**

No âmbito deste trabalho fizemos a seleção de alguns itens que possuem dentro dos verbetes uma de suas acepções considerada tabu e, portanto, negativa, e que os dicionários, carecendo de imparcialidade, reproduzem.

Para embasar nossas análises, é mister fazer algumas considerações sobre a Lexicografia, entendida, resumidamente, como a ciência que tem como objetivo a elaboração ou compilação de obras de consulta como dicionários e vocabulários e seu estudo teórico.

Um dicionário ideal seria aquele baseado nos princípios teóricos da Lexicografia e imparcial na apresentação do seu conteúdo.

Assim, na sua microestrutura – vale dizer, dentro do conjunto de informações sobre o signo-lemma (BUGUEÑO MIRANDA; BORBA, 2019) –, em especial no comentário semântico, deve haver o apagamento do lexicógrafo. Isto pois, o dicionário representa para uma sociedade o meio transmissor de informação, que deveria ser objetiva e reconhecida socialmente como uma verdade. Esse seria o modelo exemplar de dicionário.

Dentro dos verbetes, é aconselhável que dicionários tragam informações adicionais sobre o uso, por exemplo. A marca de uso, ou rubrica, para Fajardo (1996-1997, p.31, tradução nossa):

é o recurso ou procedimento que se utiliza no dicionário para indicar a particularidade do uso, de caráter não regular, que distingue certos itens lexicais. (...) A rubrica tem uma função fundamental: caracterizar um elemento lexical marcando suas restrições e condições de uso (...). As marcas de uso são as informações específicas sobre os diversos tipos de

particularidades que restringem ou vinculam o uso de unidades lexicais (FAJARDO, 1996-1997, p. 31, tradução nossa).<sup>1</sup>

Dentro desses dados, podemos destacar o que Hausmann (1977 *apud* WELKER, 2004, p. 131) define como informação diaevaluativa, um tipo de marca de uso que diz respeito à atitude do falante, mais precisamente, etiquetas como ‘depreciativo’, ‘pejorativo’, ‘vulgar’, ‘eufemístico’ e ‘irônico’. Essas etiquetas são marcas de natureza pragmática, mas que também dão informação sobre a valoração social que faz a comunidade, pois seus usos são carregados de intencionalidade, como a de ofender.

No entanto, o que se percebe nos verbetes a seguir apresentados é um descuido ou efetiva tomada de posição em dicionários que aparentam neutralidade. A marcação dos usos de unidades léxicas é um campo em que se verifica com frequência esse posicionamento ou falta de precisão ou aviso ao consultante do dicionário.

Sobre nossa metodologia, como nosso objetivo é investigar a marcação de alguns verbetes específicos, este trabalho é descritivo com caráter qualitativo. Para tanto, precisamos que as três obras consultadas como fonte são os dicionários Michaelis, o iDicionário Aulete e Priberam, disponíveis gratuitamente na internet, foram escolhidas por estarem entre as mais populares no Brasil (FRANKENBERG-GARCIA, 2017).

Primeiramente, procedemos à seleção dos lemas. Os itens sobre os que nos debruçamos são ‘sogra’, ‘madrasta’, ‘cigano’, ‘judeu’, ‘paulista’, ‘mijo’, ‘trepada’ e ‘comida’. Após, na segunda fase, atentamos ao modo como estão registrados e qual a marcação (se houver). Por fim, trazemos o verbebo, mas ressaltamos, de cada um, a acepção nosso objeto de exame e sempre relativa a substantivos.

Vejamos a lexia ‘sogra’, que pode ser tomada como tabu ao ser associada à pessoa má, invasiva, que interfere na vida do casal. Muitos evitam a referência à sogra, usando a expressão “a mãe de tal” (nome da mulher) ou “dona tal” (nome da sogra), ou ainda bruxa e jararaca. Já para sogro não há tabu.

Porém, apesar de existir essa valoração pejorativa insultuosa e de haver grande número de piadas sobre “sogras” e sua presença como pessoa perversa ser recorrente em

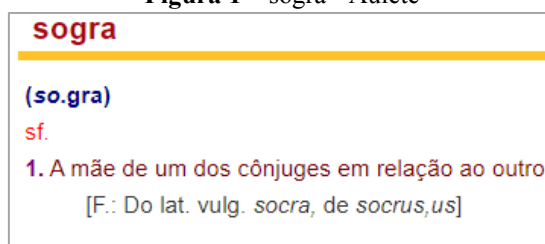
---

<sup>1</sup>“es el recurso o procedimiento que se utiliza en el diccionario para señalar la particularidad de uso, de carácter no regular, que distingue a determinados elementos léxicos. (...). La marcación cumple una función fundamental: caracterizar a un elemento léxico señalando sus restricciones y condiciones de uso (...). Las marcas son las informaciones concretas sobre los muy diversos tipos de particularidades que restringen o condicionan el uso de las unidades léxicas.” (FAJARDO, 1996-1997, p. 31).

outros textos humorísticos, consoante Silva de Melo (2014), curiosamente não há no dicionário Michaelis um verbete destinado a essa lexia.

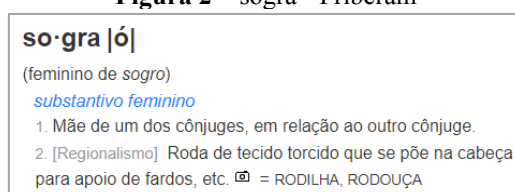
Aulete e Priberam propõem um verbete, que, no entanto, carece de referência a esse aspecto negativo de ‘sogra’.

Figura 1 – sogra - Aulete



Fonte: dicionário Aulete

Figura 2 – sogra - Priberam

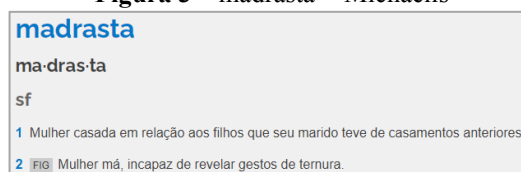


Fonte: dicionário Priberam

Para o item ‘madrasta’, os dicionários consultados registram acepções que giram em torno de pessoa pouco carinhosa e insensível.

No dicionário Michaelis, na acepção de número 2 consta a rubrica ‘figurado’:

Figura 3 – madrasta - Michaelis



Fonte: dicionário Michaelis

No dicionário Aulete, na acepção de número 2, também há a carga pejorativa, marcada com a rubrica figurado.

Figura 4 – madrasta - Aulete

<p><b>madrasta</b></p> <hr/> <p>(ma. dras.ta)</p> <p>sf.</p> <p>1. Mulher casada com o pai de uma pessoa, sem ser sua mãe</p> <p>2. Fig. Mãe ou mulher má, pouco carinhosa, insensível</p> <p>[F.: Do lat.pop. <i>matrasta</i> 'mulher do pai #####]</p>
--

Fonte: dicionário Aulete

Já no Priberam tem-se:

Figura 5 – madrasta - Priberam

<p><b>ma·dras·ta</b></p> <p>(latim vulgar <i>matrastra</i>, do latim <i>mater</i>, <i>-tris</i>, mãe)</p> <p><i>substantivo feminino</i></p> <p>1. Esposa ou companheira do pai, ou da mãe em casais do mesmo sexo, em relação aos filhos por eles tidos em relacionamento anterior.</p> <p>2. [Depreciativo] Mãe que não cuida bem dos filhos.</p> <p>3. [Depreciativo] Mulher má.</p>
---

Fonte: dicionário Priberam

Vemos que entre Aulete e Michaelis há consenso em usar a rubrica figurado, definido por ambos como um sentido que se vale da metáfora ou de outra figura de linguagem. Ou seja, nada se explica sobre esse uso tabu e de carga semântica negativa. No Priberam, com a marcação mais adequada, em nossa opinião, é indicado o uso depreciativo tanto na acepção 2, de mulher pouco cuidadosa com filhos, quanto na 3, ligada à maldade. Para depreciativo, o referido dicionário pontua que é algo desdenhoso e humilhante.

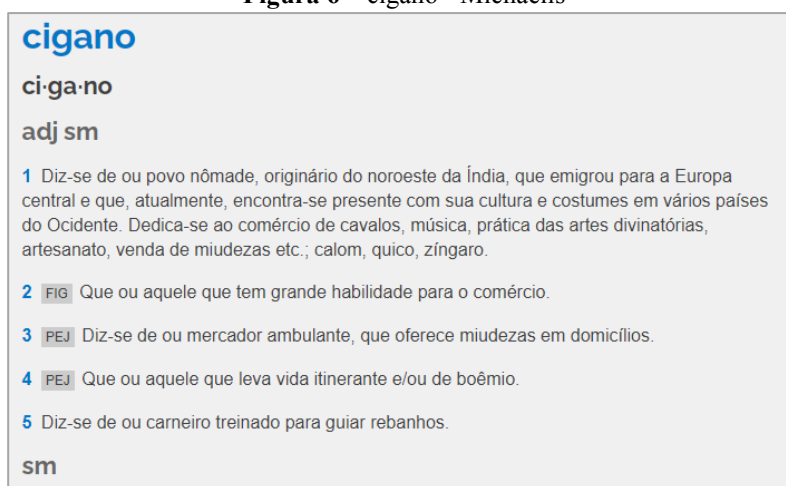
Já ao fazermos uma busca por nomes de grupo étnicos, pode acontecer de nos depararmos com uma unidade léxica que, como coloca Kasama (2015), denotativamente designa um povo, mas conotativamente reporta uma injúria, enquadrando-se, como explicitado anteriormente, em um tabu. Esses seriam etnônimos injuriosos, ou seja, unidades lexicais que se referem a um grupo étnico, racial ou social, com carga ofensiva.

É o que se vê em ‘baiano’, que parece ter o sentido pejorativo “motivado pelos hábitos e à simplicidade de modos desse povo” (KASAMA, 2015, p. 43). Há ainda a noção mais específica de etnofaulismo de Aedo e Farias (2009, p. 378) para “designar as maneiras pelas quais os membros de um grupo se referem a membros de outros grupos

(exogrupos), especialmente quando os últimos são de origem étnica diferente”.<sup>2</sup> Neste estaria, por exemplo, o item ‘cigano’, relacionado a negociante esperto, vivo.

Ainda que extremamente ofensivo, no dicionário Michaelis, na acepção número 2 encontra-se a relação de cigano à pessoa que tem habilidade para negócios, com a marca de uso figurado, que pouco esclarece o leitor, mas que também não demonstra tom ofensivo no comentário semântico. O que também não se vê em 3, com a marca pejorativo (definido nesta obra como desagradável), que só descreve um vendedor ambulante, e 4, em que consta a mesma rubrica, que sinaliza ao consulente prudência ao adotar a unidade com a carga estigmatizada.

Figura 6 – cigano - Michaelis



Fonte: dicionário Michaelis

Já no dicionário Aulete, na acepção número 3, encontra-se uma sinalização com a rubrica pejorativo (nele definido como algo que exprime desaprovação, depreciação), assim como no Priberam, na acepção 6.

Importante ressaltar que no verbete de pejorativo, Priberam é o único a apresentar, dentro de sua definição, como algo “a que se atribui significação desagradável, insultuosa, torpe ou obscena”. Ou seja, comentário semântico que efetivamente sinaliza que o que está marcado com essa rubrica tem tom ofensivo.

---

<sup>2</sup>“designar las formas en que los miembros de un grupo se refieren a los miembros de otros grupos (exogrupos), especialmente cuando estos últimos son de un origen étnico diferente” (AEDO; FARIAS, 2009, p. 378).

Figura 7 – cigano -Aulete

<b>cigano</b>
sm.
1. Indivíduo dos ciganos, povo nômade, prov. originário da Índia, presente em vários países, com cultura, ética e comportamento próprios, e conhecido esp. por se dedicar à música, prática de artesanato, quiromancia, comércio de cavalos, etc.
2. Fig. Indivíduo boêmio, de vida incerta. [Por vezes, com uso pej.]
3. Pej. Negociante esperto, vivo
4. P.ext. Vendedor ambulante.
5. Gloss. Conjunto de dialetos pertencentes à família indo-europeia e falados por ciganos

Fonte: dicionário Aulete

Figura 8 – cigano – Priberam

<b>ci·ga·no</b>
(talvez do francês antigo <i>cigain</i> , francês <i>tsigane</i> ou <i>tzigane</i> )
<i>adjetivo</i>
1. Relativo a ou próprio dos ciganos, povo nômade, de origem asiática, que se espalhou pelo mundo (ex.: <i>canto cigano</i> ). = ZÍNGARO
2. [Linguística] Relativo ao cigano enquanto sistema linguístico. = ROMANI
<i>adjetivo e substantivo masculino</i>
3. Diz-se de ou indivíduo pertencente aos ciganos. = MANUCHE, ZÍNGARO
4. [Informal] Que ou aquele que leva vida errante.
5. [Informal] Que ou aquele que tem arte e graça para captar as vontades.
6. [Pejorativo] Que ou quem age com astúcia para enganar ou burlar alguém. = BURLÃO, IMPOSTOR, TRAPACEIRO, VELHACO
7. [Pejorativo] Que ou aquele que é excessivamente agarrado ao dinheiro. = AVARENTO, SOVINA
<i>substantivo masculino</i>
8. [Linguística] Língua indo-europeia dos ciganos do Oriente e da Europa, constituída por um conjunto de dialetos. = ROMANI
9. [Ornitologia] Ave ( <i>Opisthocomus hoazin</i> ) arborícola semelhante ao faisão, de cabeça pequena adornada com uma poupa eriçada em forma de leque, asas largas e cauda comprida, encontrada no norte da América do Sul. = CIGANA

Fonte: dicionário Priberam

Dentro do domínio dos etnônimos injuriosos, relembramos que nos anos 1950, segundo Rodríguez (2000), houve um movimento denominado como “A campanha dos dicionários”, com a finalidade de retirar dos dicionários de língua portuguesa referências insultuosas a israelitas. A campanha envolveu grande parte da intelectualidade da época, projetando-se até para fora do Brasil.

Por meio de um requerimento do escritor, jornalista e advogado, Fernando Levisky, ao Ministro da Educação e Cultura da época, foi solicitada a retirada dos dicionários das definições ofensivas encontradas em verbetes. Por exemplo, o verbe ‘judeu’, que era definido como homem mau, negociista, avarento, trocista, etc (RODRÍGUEZ, 2000).



O resultado foi parcialmente bem sucedido, pois durante seu andamento, os dicionários que foram publicados apareciam sem essas significações depreciativas. Dizemos que é um sucesso parcial, pois não acreditamos que uma obra de consulta deva tolher de seu consulente uma ou outra acepção, mas deve apresentá-la com as devidas ressalvas acerca de seu uso.

Um dos primeiros a fazer essa adequação foi o Dicionário Contemporâneo, de Caldas Aulete, em sua edição de 1958, segundo Rodríguez (2000), que hoje está disponível *on-line*.

Figura 9 – judeu – Aulete

judeu
1. Hist. Pessoa da antiga tribo de Judá
2. Hist. Pessoa do antigo reino hebreu de Judá (Sul da Palestina)
3. Hist. Pessoa nascida ou que vivia na Judeia, antiga região da Palestina
4. Quem pratica o judaísmo: <i>Os judeus confraternizaram -se com os cristãos no culto ecumênico.</i>
5. Bras. Cul. Variedade de bolo de milho
6. MG Cul. Virado de frango ao molho pardo e carne de porco
7. MG Refeição noturna: CEIA

Fonte: Aulete

No Michaelis, ainda se mantém para ‘judeu’ a acepção objeto de crítica na metade no século XX, mas sinalizada em 6 com duas marcas, coloquial (definido na obra como informal, distenso) e pejorativo (desagradável).

Figura 10 – judeu – Michaelis

judeu
ju-deu
adj
1 [HIST] Relativo ou pertencente à antiga tribo de Judá, o quarto filho de Jacó, a qual, junto com a de seu meio-irmão Benjamin, fundou o reino hebreu de Judá (c. 930-586 a.C.).
2 [HIST], [PUS] Relativo ou pertencente à Judeia, região localizada a oeste do mar Morto, entre o mar Morto e o mar Mediterrâneo, e que se estende, ao norte, até as colinas de Golan e, ao sul, até a faixa de Gaza.
3 [HIST] Relativo ou pertencente ao povo originário dessa região, bem como da tribo e do reino de Judá; hebreu, israelita.
4 Relativo ou pertencente ao indivíduo que pratica o judaísmo e tem antecedentes étnicos judaicos (incluindo, às vezes, os que não têm ascendência estritamente matrilinear).
5 Relativo ou pertencente ao indivíduo que não tem pais judeus mas converteu-se ao judaísmo.
6 [REG] Diz-se de adepto da religião e/ou da tradição judaica.
7 Relativo ou pertencente ao indivíduo que, embora não pratique o judaísmo como religião, identifica-se como judeu em razão da ascendência judaica de sua família e de sua própria identificação cultural e histórica com o povo judeu.
8 V judaico.
SM
1 [HIST] Indivíduo pertencente à tribo de Judá.
2 [POR EXT] Natural ou habitante do antigo reino hebreu de Judá.
3 [HIST], [PUS] Natural ou habitante da Judeia.
4 [REG] Adepto do judaísmo como religião ou cultura.
5 [COLOQ] Indivíduo nômade, que não se fixa muito tempo em um lugar.
6 [COLOQ], [PEJ] Indivíduo obcecado por adquirir e acumular dinheiro, que pratica a usura; avarento, avaro, usurário. (Estereótipo ofensivo que decorre de associações históricas dos judeus com a agiotagem na Inglaterra medieval, quando, na verdade, muitos deles se dedicavam às atividades de câmbio, comércio e empréstimos por se verem excluídos das atividades socioeconômicas do mundo cristão.)
7 [REG (AM)], [COLOQ] Natural ou habitante da Síria.

Fonte: dicionário Michaelis

E no Priberam, na acepção 8, a primeira da classificação de substantivo consta a marca de uso informal, depreciativo:

**Figura 11** – judeu – Priberam

**ju·deu**  
(latim *judaesus*, -a, -um)  
*adjetivo e substantivo masculino*

1. Que ou quem professa a religião judaica. = HEBREU
2. O mesmo que *israelita*.

*adjetivo*

3. Relativo à Judeia, região da Palestina.
4. Relativo à tribo ou ao reino de Judá ou a Judá, nome de duas personagens bíblicas.
5. Relativo à religião judaica. = HEBRAICO, HEBREU
6. [Informal, depreciativo] Muito travesso.
7. [Informal, depreciativo] Que gosta de fazer judiarias. = PERVERSO

*substantivo masculino*

8. [Informal, depreciativo] Agiota, usurário.
9. [Popular] Enxergão.
10. [Ictiologia] Peixe pelágico (*Auxis rochei*) da família dos escombrídeos, de corpo alongado, coloração azulada com bandas escuras no dorso e ventre prateado. = SERRA
11. [Brasil] Feixe de capim com pedras, para a formação de tapumes, em trabalhos de mineração.

**Fonte:** dicionário Priberam

Estendendo o panorama de etnônimos, podemos pensar no verbete ‘paulista’, associado à pessoa teimosa.

No dicionário Michaelis, como substantivo não há essa carga semântica descrita, somente como adjetivo e com a rubrica figurado – e por essa razão a trouxemos aqui a fim de ilustração.

**Figura 12** – paulista – Michaelis

**paulista**  
pau·lis·ta  
adj m+f

- 1 Relativo ou pertencente ao Estado de São Paulo; piratiningano.
- 2 **FIG** Que teima, insiste; que não desiste facilmente; birrento, obstinado, turrão.
- 3 **REG (RS)** Que é dado a desconfiar; cismado, desconfiado, ressabiado.
- 4 Diz-se de religioso pertencente à Ordem de São Paulo.
- 5 **REG (BA)** Diz-se de pessoa que amansa burros.

**sm+f**

- 1 Natural ou habitante do Estado de São Paulo.
- 2 **FIG** Pessoa muito teimosa.
- 3 **REG (RS)** Aquele que não confia, que está sempre ressabiado.
- 4 Religioso pertencente à Ordem de São Paulo.
- 5 **REG (BA)** Amansador de burros.

**Fonte:** dicionário Michaelis

Assim como no Priberam, em que só consta ‘paulista’ como sinônimo de pessoa birrenta como adjetivo, sem, contudo, nenhuma marcação para o uso insultuoso que pode ter.

Figura 13 – paulista – Priberam

**pau·lis·ta**  
([São] Paulo, antropônimo e topônimo + -ista)  
*substantivo de dois gêneros*  
1. Religioso ou religiosa da Ordem de São Paulo.  
2. Natural ou habitante do estado brasileiro de São Paulo.  
*adjetivo de dois gêneros*  
3. Relativo ou pertencente ao estado brasileiro de São Paulo.  
4. Pessoa firme em sua opinião.  
5. Teimoso, birrento.

Fonte: dicionário Priberam

No Aulete, tem-se a marca de uso figurado, número 2, e, satisfatoriamente, dentro do comentário de ‘paulista’ como substantivo.

Figura 14 – paulista – Aulete

**paulista**  
(pau.lis.ta)  
s2g.  
1. Pessoa nascida ou que vive no Estado de São Paulo  
2. Fig. Pessoa teimosa, birrenta.  
3. RS Pessoa muito desconfiada.  
4. BA Amansador de burros.  
5. Integrante da Ordem de São Paulo.

Fonte: dicionário Aulete

Pode-se ver, da leitura dos verbetes, o que diz Béjoint (2000, p. 131) sobre o fato de que “em dicionários de uso geral, muitas definições refletem as atitudes usuais da sociedade sobre todos os tipos de questões ideológicas, políticas ou morais. Isso vale não apenas para tabus e etnônimos, mas também para as palavras usadas na descrição de sistemas políticos, e para muitas outras que são difíceis de classificar”.<sup>3</sup>

As escatologias também são alvo de tabu. Conforme Orsi e Bueno (2014, p. 6):

---

<sup>3</sup>“In general-purpose dictionaries, many definitions reflect the society’s general attitudes on all sorts of ideological, political, or moral issues. This is true not only for taboo words and of ethnonyms, but also of the words used in the description of political systems, and of many other that are difficult to classify” (BÉJOINT, 2000, p. 131).

Itens escatológicos, como merda e mijo, também são tabuizados por representarem o significado de uma forma menos eufemística e mais representativa. Tais palavras são consideradas chulas e de baixo calão e os usuários desse léxico podem ser julgados como pessoas grosseiras. Como essas palavras representam algo que as pessoas ignoram, ou tentam ignorar, e que representam questões sobre o corpo, termos científicos são utilizados para eufemizar seus significados.

Por exemplo, no Michaelis, ‘mijo’, para referir urina, recebe a rubrica coloquial.

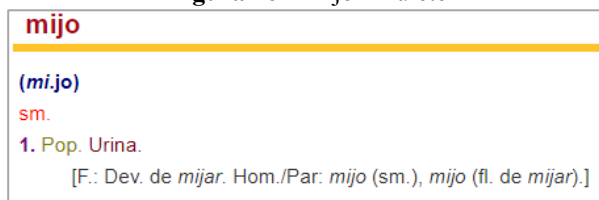
**Figura 15** – mijo – Michaelis



**Fonte:** dicionário Michaelis

Já no Aulete, a rubrica é popular.

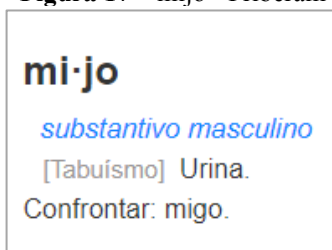
**Figura 16** – mijo - Aulete



**Fonte:** dicionário Aulete

Somente Piberam é mais específico, ao classificar como tabuísmo (definido na obra como ofensivo, pejorativo e chulo, fazendo referência a órgãos genitais e suas funções sexuais, metabolismos e disfemismos extremamente grosseiros).

**Figura 17** – mijo - Piberam

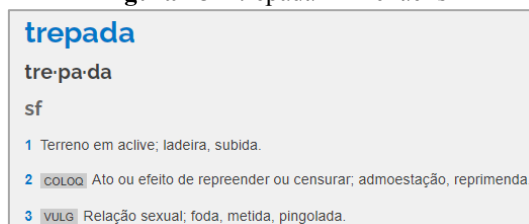


**Fonte:** dicionário Piberam

Em relação ao ato sexual, buscamos o registro de ‘trepada’, substantivo que refere ao sexo como um ato de violação (NAGEM; AMARAL, 2005), envolvendo força, intensidade e pouco afeto.

No Michaelis, na acepção 3 vemos a ligação com a relação sexual marcada como vulgar.

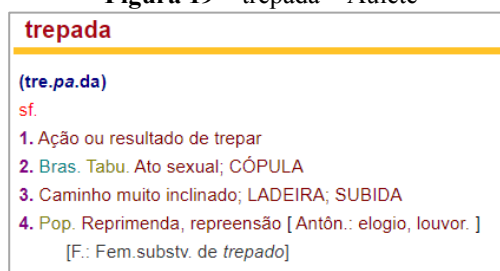
Figura 18 – trepada – Michaelis



Fonte: dicionário Michaelis

No Aulete, a rubrica que recebe no número 2 é tabu (definido na obra como algo sagrado, restrito, proibido).

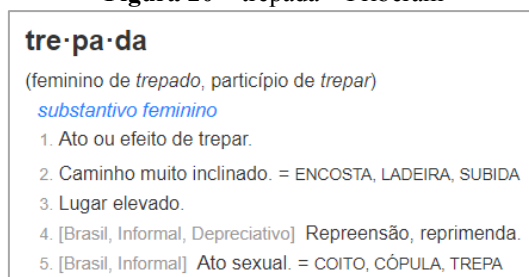
Figura 19 – trepada – Aulete



Fonte: dicionário Aulete

No Priberam, na acepção número 5, recebe a marca de uso informal.

Figura 20 – trepada – Priberam

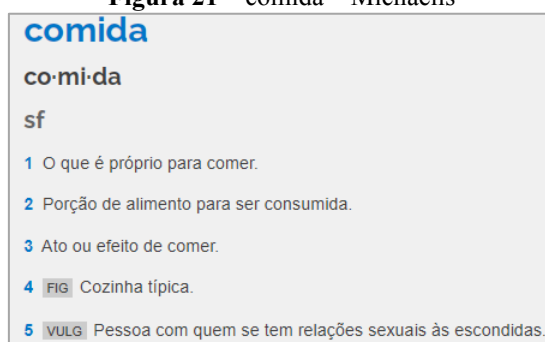


Fonte: dicionário Priberam

Lembramos que outra metáfora também ligada ao ato sexual é sua associação a uma refeição – o ato de comer. Para Lévi-Strauss (1996, p. 122): “essas aproximações nada mais fazem do que ilustrar, em casos particulares, a analogia profunda que, em todo o mundo, o pensamento humano parece fazer entre o ato de copular e o de comer, a tal ponto que um grande número de línguas os denominam com a mesma palavra”.

Ao buscarmos por ‘comida’, referente ao sexo, encontramos no Michaelis, não a relação ao ato sexual, mas sim a pessoa com quem se faz sexo e, com acréscimo aleatório do complemento ‘às escondidas’. A marca de uso adotada é vulgar (definido por inúmeros sinônimos como ‘popular, banal corriqueiro, baixo ou grosseiro’).

Figura 21 – comida – Michaelis

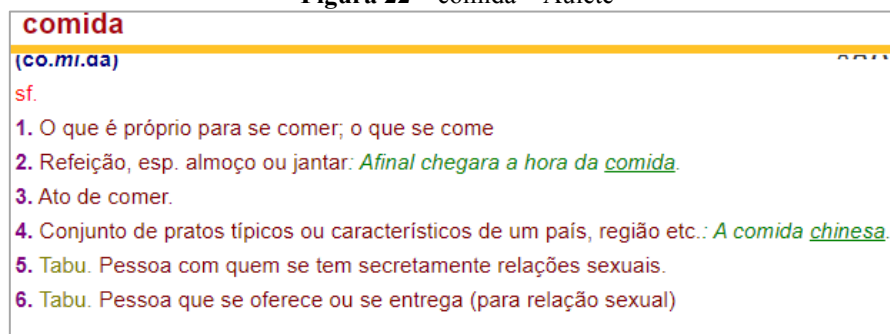


Fonte: dicionário Michaelis

Assim como no Michaelis, também no Aulete e no Priberam, ‘comida’ não se refere ao ato sexual, mas somente às pessoas nele envolvidas, como se pode ver abaixo, respectivamente.

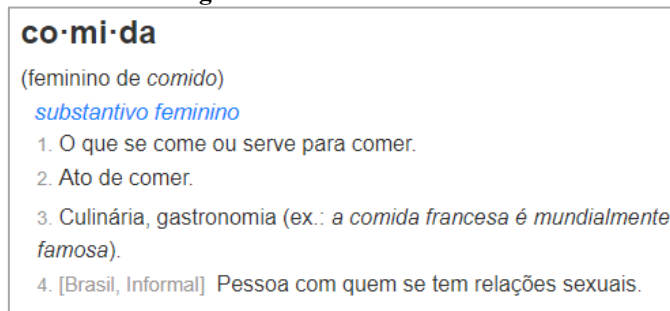
No Aulete, a marca de uso para as acepções 4 e 5 é tabu e no Priberam, em 4, informal.

Figura 22 – comida – Aulete



Fonte: dicionário Aulete

Figura 23 – comida – Priberam



Fonte: dicionário Priberam

Percebemos que as ocorrências, marcações e as omissões nos comentários semânticos da microestrutura dos dicionários aqui consultados testemunham os tabus linguísticos de uma comunidade e a falta de ou pouca clareza no aviso ao consulente sobre as marcas de uso.

Ainda segundo Orsi e Bueno (2014, p. 405):

O dicionário é um objeto que está intimamente ligado à cultura, nele estão conservadas as lexias em uso. Sendo, portanto, verdadeira fonte de riqueza no que diz respeito aos estudos da língua, pois contém nele a cultura lexical de um povo. Podemos estudar pelos dicionários, a história da língua e como algumas palavras são definidas, mostrando, dessa forma, a visão de mundo de um povo e os processos por que ela passou até chegar ao que é atualmente. Sendo as obras lexicográficas, então, ligadas à cultura, nelas podemos entrever como os costumes mudam e algumas práticas da sociedade se alteram ou até desaparecem.

Vemos, enfim, como diz Borba (2003, p. 320), que “a necessidade de rotulação vem da observação dos mais variados textos de língua escrita (...), não tanto quanto à recepção, mas quanto à viabilidade de avaliação das circunstâncias de uso, principalmente quando se trata de consulente estrangeiro”. E por isso, segundo ele, a tarefa de registrar e apresentar marcas de uso é complicada e feita de forma irregular em nossos dicionários, recebendo pouca atenção de lexicógrafos.

Finalizamos defendendo que os dicionários deveriam enfatizar e dar mais atenção às marcas diaevaluativas. A análise delas permite-nos não apenas verificar o rigor metodológico (ou a ausência dele) nas obras quanto a sentidos injuriosos e ofensivos, como também a relevância ou irrelevância de alguns deles. O que se percebe com os verbetes apresentados é uma incongruência no momento de indicar essas marcas, sem uniformidade e justificativa.

## 4 Considerações finais

Para finalizar as considerações feitas neste artigo, cabe-nos salientar que acreditamos que a decisão de incluir ou excluir unidades léxicas tabus em um dicionário depende dos objetivos com que a obra é elaborada.

Se o dicionário é concebido como uma obra descritiva, cremos que devam ser registradas *todas* as palavras que tenham uso frequente e generalizado, ainda que existam pudor e juízos sociais contrários ao seu emprego.

Ademais, a inclusão de itens que possam ter acepções depreciativas e chulismos em casos específicos como em dicionários escolares deveria ser repensada, pois inúmeras crianças e jovens acabam por repeti-los muitas vezes sem saber exatamente o que significam, impossibilitando a autonomia do consulente. Incluir unidades léxicas como as descritas e palavrões no dicionário poderia indicar seu grau de ofensa ao desvelar o tabu que as circunda.

O caráter normativo dessas marcas reside no fato de que rubricar uma acepção como tabu/tabuísmo, chulo, vulgar ou alguma outra, por exemplo, é uma informação extremamente importante para o consulente, pois este saberá que se trata de uma unidade lexical cujo uso é restrito ou é mais adequado a determinados contextos.

A Lexicografia necessita deixar claro os usos que descreve nos dicionários, o que se dá principalmente por meio da inclusão de marcas que devem ser melhor pensadas e reelaboradas, inclusive para que haja certa uniformidade entre os diversos dicionários.

Por fim, sobre a inserção desses itens tabuizados em dicionários, acreditamos, assim como Correia (2008), que a Lexicografia deixou de privilegiar a faceta prescritiva que a caracterizou durante séculos, para centrar os seus esforços numa tentativa de descrição o mais eficiente possível das unidades lexicais como efetivamente empregadas.

Somente assim o dicionário se firmará como suporte efetivo para a ampliação dos conhecimentos linguísticos e para a constituição individual como sujeitos.

## Referências

AEDO, S.; FARÍAS, M. Etnofaulismos, coprolalia, representaciones y estrategias discriminatorias: el caso del discurso chileno antiperuano. **Discurso & Sociedad**, vol. 3(3), p.372-396, 2009.



AULETE, C. **Aulete Digital. Dicionário contemporâneo da língua portuguesa:** Dicionário Caldas Aulete, online. Lexikon Editora digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em 05 jul. 2020.

BÉJOINT, H. **Modern Lexicography:** an introduction. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BORBA, F. S. **Organização de dicionários:** uma introdução à lexicografia. São Paulo: UNESP, 2003.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; BORBA, L. C. (orgs.) **Manual de (Meta)Lexicografia.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

CORREIA, M. Lexicografia no início do século XXI – novas perspectivas, novos recursos e suas consequências. *In:* JÚNIOR, M. A. (coord.) **Lexicon – Dicionário de Grego-Português/Actas de Colóquio.** Lisboa: Centro de estudos Clássicos/FLUL, p. 73-85, 2008.

FAJARDO, A. Las marcas lexicográficas: concepto y aplicación práctica en la Lexicografía española. **Revista de Lexicografía**, v. 111, p. 31-57, 1996-1997

FRANKENBERG-GARCIA, A. The lexicography of Portuguese. *In:* HANK, P.; DE SCHYVER, G. M. (orgs.). **International Handbook of Modern Lexis and Lexicography.** Springer, Berlin, Heidelberg, p.1-10, 2017.

GUÉRIOS, M. **Tabus Linguísticos.** Curitiba: Editora “Organização Simões”, 1956.

HENRIQUES, C. C. **Léxico e semântica.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KASAMA, D. Y. **Etnofaulismos e os dicionários monolíngues brasileiros.** São José do Rio Preto: 2015, 207f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - IBILCE/UNESP.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural.** Tradução de Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora: Melhoramentos Ltda. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em 05 jul. 2020.

MORALES, H. L. **Sociolinguística del tabú.** Disponível em: [http://www.usal.es/gabinete/comunicacion/conferencia\\_humberto.pdf](http://www.usal.es/gabinete/comunicacion/conferencia_humberto.pdf). Acesso em 05 nov. 2006.

NAGEM, R. L.; AMARAL, S. E. Analogias e metáforas na educação afetivo-sexual. **Anais V ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** São Paulo: Edwaldo Lima da Silva e Sérgio Camargo, p. 1-12, 2005.

ORSI, V. Tabu e preconceito linguístico. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 9, p. 334-348, 2011.

ORSI, V.; BUENO, M. S. Turpilóquio em português e italiano: reflexões sobre marcas de uso de itens tabus em dicionários. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 8, p. 399-412, 2014.

**PRIBERAM**, Dicionário priberam da língua portuguesa. Porto/Portugal: Priberam, 2008. Disponível em: <https://www.dicionario.priberam.com>. Acesso em 05 jul. 2020.

RODRÍGUEZ, A. M. Tabus lingüísticos do Português do Brasil. **Anais III Congresso Nacional de Lingüística e Filologia**. Rio de Janeiro: Cadernos CNLF. v. 5. p. 86-94, 2000.

WELKER, H. A. **Dicionários** – Uma pequena introdução à Lexicografia. Brasília, DF: Thesaurus, 2004.

Recebido em: 15 de setembro de 2020

Aceito em: 29 de março de 2021

Publicado em maio de 2021

---

Vivian Orsi

E-mail: [vivian.orsi@unesp.br](mailto:vivian.orsi@unesp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7892-1091>