

Vol. 1

ESTUDOS DE LINGUAGEM

Linguagem e democracia

Teoria e Análise Linguística

Organizadores:

Luciana Sanchez Mendes

Ivo da Costa do Rosário

Paulo Pinheiro-Correa



Pedro & João
editores

**Estudos de linguagem:
Linguagem e democracia**

vol. 1

– Teoria e Análise Linguística –

**Universidade Federal Fluminense
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem**

Coordenação-geral

Ivo da Costa do Rosário

Phellipe Marcel da Silva Esteves

Coordenação de linhas de pesquisa

Linha 1 – Teoria e Análise Linguística – Luciana Sanchez Mendes

Linha 2 – Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução –
Beethoven Alvarez

Linha 3 – História, Política e Contato Linguístico – Xoán Lagares

Equipe de revisão dos e-books

André Marques da Silva

Cessiani Monteiro

Cláudio de Oliveira Martins

Elizabeth Telles Motta

Fernanda Lessa Bezerra

Fernanda Porto

Idrissa Novo

Marcella Karoline Rodrigues

Maria Clara Schaeffer

Milena Saldanha

Rudá Perini

Esta obra foi avaliada e aprovada por pareceristas no sistema de duplo-cego.

Obra editada e produzida com verba oriunda do processo
E-26/211.017/2021 da Faperj

**Luciana Sanchez Mendes
Ivo da Costa do Rosário
Paulo Pinheiro-Correa
(Organizadora e organizadores)**

**Estudos de linguagem:
Linguagem e democracia**

vol. 1

– Teoria e Análise Linguística –




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Luciana Sanchez Mendes; Ivo da Costa do Rosário; Paulo Pinheiro-Correa [Orgs.]

Estudos de linguagem: linguagem e democracia. vol. 1. Teoria e Análise Linguística. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 294p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0644-8 [Digital]

1. Estudo de linguagem. 2. Linguagem. 3. Democracia. 4. Teoria e análise Linguística. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Apresentação	9
Luciana Sanchez Mendes Ivo da Costa do Rosário Paulo Pinheiro-Correa	
Bloco 1 - LFCU: análise de construções baseadas no uso	
Microconstruções conectoras conformativas	15
Myllena Paiva Pinto de Oliveira	
A relação comparativo-contrastiva na correlação de indefinidos: uma perspectiva centrada no uso	31
Letícia Martins Monteiro de Barros	
Chega aí: uma análise sob a perspectiva da linguística funcional centrada no uso	47
Monique Borges Ramos da Fonseca	
Bloco 2 - Linguagem e cognição: construções subjetivas, impessoalidade e aprendizagem de L2	
A construção subjetiva no Facebook: a ordem das orações	65
Angelina Maganha Grigorio da Silva	
O aspecto verbal e o efeito de impessoalidade: o caso das estruturas <i>acontece que</i> e <i>ocorre que</i>	81
Priscilla Hoelz Pacheco	

Graus de subjetividade e de objetividade em complexos oracionais substantivos impessoais de modalização epistêmica	95
Gilson Lauri Pereira de Menezes Junior	
A produção de construções resultativas por falantes nativos de PB estudantes de inglês como L2	111
Hanna Ferreira da Silva	
Bloco 3 - Semântica Formal: estruturas escalares e aspecto	
Efeito semântico do diminutivo na classe dos adjetivos no português brasileiro	125
Carine Ribeiro Pessoa	
Aquisição de adjetivos graduáveis no português brasileiro	135
Fernanda Torrão Monteiro	
A natureza semântico-pragmática da modificação de grau no português brasileiro: os casos de 'bem' e de 'bastante'	151
Marcus Vinicius Ramos Vieira	
Comportamento semântico de verbos pontuais em libras	167
Gabriel Simonassi	
Semântica do aspecto em português brasileiro: uma proposta para o ensino da (im)perfectividade	181
Érica Azevedo de Souza	

Bloco 4 - Sociolinguística Variacionista: estratégias de relativização

A variação nas estratégias de relativização na linguagem acadêmica da língua inglesa em sua modalidade escrita 199
Fabrícia Eugênia Gomes de Andrade

As estratégias de relativização na norma culta carioca 213
Michelle Silva dos Santos

Bloco 5 - Linguística Cognitiva: estudos em metáfora

Guerra, arte e religião: conceptualizações metafóricas em diferentes modalidades esportivas 231
Carlos Renato Mascoto Rocha

Amor é força: um estudo de metáforas na linguagem, no pensamento e no discurso sobre o “amor romântico” 245
Marcela Fernandes dos Santos

Bloco 6 - Psicolinguística: processamento de leitura

Incidência de dislexia e sua relação com níveis distintos de correspondência grafofonêmica 267
Lienise Lins Silva

Escolarização, literacia e pensamento crítico sob uma perspectiva da psicolinguística da leitura 281
Kelly Cristine Oliveira da Cunha

Apresentação

Luciana Sanchez Mendes
Ivo da Costa do Rosário
Paulo Pinheiro-Correa
Organizadores

Este volume reúne trabalhos decorrentes do XII SAPPIL Linguagem (Seminário dos Alunos do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense). Os autores são jovens pesquisadores: alunos de pós-graduação e alunos de graduação (nas modalidades de Iniciação à Docência e Iniciação Científica). O SAPPIL Linguagem é um evento anual organizado pelos alunos de mestrado e doutorado do programa com o objetivo de promover um espaço de debate de pesquisas em andamento ou já finalizadas, em interação com pesquisadores da UFF e com convidados de outras instituições.

Em 2021, o evento foi realizado pela segunda vez em modalidade exclusivamente remota por conta das restrições impostas pela pandemia de COVID-19. Todo o aprendizado obtido em 2020 foi empenhado para que, mais uma vez, fossem realizados, juntamente com o SAPPIL Linguagem, outras duas atividades do programa: a XII JEL (Jornada de Estudos de Linguagem), com convidados do Brasil e do exterior, e o III Seminário de Egressos, com participação de ex-alunos egressos do doutorado do programa.

O tema do evento, *Linguagem e Democracia*, seguiu e aprofundou reflexões que vêm sendo feitas nos últimos anos no âmbito do programa. Em 2020, o tema *Reflexões sobre Diversidade* marcou o primeiro ano da implementação das políticas de ações afirmativas no processo seletivo de ingresso para o mestrado do POSLING-UFF. Em 2021, as discussões sobre as políticas afirmativas se aprofundaram e o programa elaborou um instrumento de inclusão social próprio para sua seleção de doutorado, com o

acréscimo de vagas para optantes negros, indígenas, pessoas trans e indivíduos com deficiências. Assim, esses dois anos pandêmicos, marcados por muitos desafios nos programas de pós-graduação de todo país, ficaram registrados no POSLING-UFF como o biênio em que os temas da diversidade e da democracia foram a tônica. Com isso, acreditamos ter deixado um legado para a história do programa. Numa conjuntura em que justamente a diversidade, como princípio civilizatório e como modo de vida, é atacada e em que a democracia é diuturnamente posta em xeque, foram esses dois valores que prevaleceram nas atividades desenvolvidas pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF. Não se faz ciência fora das condições históricas em que ela se desenrola, e este livro é uma demonstração disso. Em 2022, essas reflexões estão em continuidade e, esperamos, trarão uma nova perspectiva para quem faz pesquisa no Brasil.

Este volume, especificamente, reúne trabalhos da Linha 1 *Teoria e Análise Linguística*, dedicada a estudos gramaticais baseados em diferentes perspectivas, como a Linguística Gerativa, Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), Linguística Cognitiva, Linguística Cognitivo-Funcional, Sociolinguística e Psicolinguística. Este livro apresenta trabalhos que representam a diversidade teórica da linha divididos em seis blocos.

O bloco 1 *LFCU: análise de construções baseadas no uso* reúne trabalhos sobre construções conformativas e comparativo-contrastivas. O bloco 2 *Linguagem e cognição: construções subjetivas, impessoalidade e aprendizagem de L2* conta com trabalhos enfocados nas construções subjetivas, nos efeitos de impessoalidade e na aprendizagem de L2. O bloco 3 *Semântica Formal: estruturas escalares e aspecto* possui trabalhos com análises escalares de adjetivos e modificadores, bem como da semântica do aspecto. O bloco 4 *Sociolinguística Variacionista: estratégias de relativização* reúne textos que abordam as estratégias de relativização na língua inglesa e na língua portuguesa. O bloco 5 *Linguística Cognitiva: estudos em metáfora* conta com trabalhos que exploram metáforas esportivas e sobre o amor romântico. O bloco 6 *Psicolinguística: processamento de*

leitura traz trabalhos que discutem o processamento de leitura em relação à literacia e o pensamento crítico e a dislexia.

Desejamos a todos uma ótima leitura.

Bloco 1

LFCU:

análise de construções baseadas no uso

Microconstruções conectoras conformativas

Myllena Paiva Pinto de Oliveira¹

Introdução

O foco deste capítulo recai sobre as microconstruções conectoras conformativas em língua portuguesa. Como usuários da língua, empiricamente percebemos que a conformidade se expressa de diversas maneiras, não se limitando às formas arroladas nas gramáticas normativas, como os conectores *segundo*, *como*, *conforme* e *consoante*, este último já aparentemente obsoleto.

Motivados por essa percepção – e, também, na esteira de outras pesquisas, que já sinalizaram algumas diferentes expressões da conformidade no português (PEREIRA, 2014, SANTOS, 2018, VIEIRA; SOUSA, 2019) –, buscamos contribuições para a sua descrição. Este trabalho está limitado às construções conectoras, considerando que a conformidade pode ser instanciada na língua não apenas no âmbito da conexão. Em outras palavras, buscamos dados em que a conformidade aparece instanciada por meio de conectores intraoracionais, interoracionais ou supraoracionais.

Nessa lógica, a construção conformativa pode ser definida, *lato sensu*, como *relação harmônica de dois eventos*. Como temos proposto ao longo da pesquisa de doutorado (assim como na dissertação de mestrado, cf. OLIVEIRA, 2018), esses eventos relacionados podem se dar, em *continuum*, no nível da experiência (conformidade circunstancial) ou no nível linguístico (conformidade evidencial),

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Desenvolve pesquisa sobre a expressão da conformidade no português sob orientação do Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário e com financiamento concedido pela Capes.

diferença que se reflete na organização formal e funcional da construção.

O objetivo principal deste capítulo é descrever as microconstruções conformativas conectoras detectadas na revista *Superinteressante*. Como indicamos mais adiante, ao todo, detectamos 11 microconstruções conectoras conformativas (ver Tabela 1). Para este trabalho, selecionamos as cinco microconstruções mais frequentes no *corpus*, em virtude da limitação de espaço do capítulo. São estas: [Segundo X], [Conforme X], [Para X], [De acordo com X], [Como X].

Dividimos o texto nas seguintes partes: uma breve seção com fundamentos teórico-metodológicos; outra composta de resultados e discussão, em que apresentamos as cinco microconstruções mais produtivas no *corpus*; por último tecemos alguns comentários finais e fazemos projeções para a pesquisa.

Fundamentos teórico-metodológicos

A pesquisa se vincula teórico-metodologicamente ao Funcionalismo norte-americano, representado sobretudo por Talmy Givón, Paul Hopper, Sandra Thompson, Wallace Chafe, Joan Bybee, Elizabeth Traugott, Christian Lehmann, para citar alguns. Na contemporaneidade, os estudos funcionalistas se apropriaram de alguns pressupostos da Linguística Cognitiva, notadamente a Gramática de Construções, conforme apresentado por Adele Goldberg, Willian Croft etc. (CUNHA; BISPO; SILVA, 2013). Essa vertente é conhecida como Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). A língua, na perspectiva da LFCU, é “um mosaico complexo de atividades comunicativas, cognitivas e sociais estreitamente integradas a outros aspectos da psicologia humana” (CUNHA; BISPO; SILVA, 2013, p. 15).

Por essa razão, o material linguístico analisado deve conter dados retirados de situações comunicativas reais. Compomos nosso *corpus* com textos da revista *Superinteressante*. Trata-se de uma revista com textos sobre temas diversos (ciência, sociedade,

tecnologia, saúde, comportamento etc.), com matérias escritas por diversos autores. Os textos são redigidos por meio de sequências tipológicas que vão do mais descritivo ao mais argumentativo.

Como o objetivo maior da pesquisa é detectar expressões que ainda não foram catalogadas nos manuais, não poderíamos fazer uma busca automática da construção. Até aqui, procedemos à leitura integral de 18 edições da revista, lançadas nos anos de 2020 e 2021, o que nos permitiu coletar 324 *tokens*. A pesquisa, portanto, se desenvolve em viés sincrônico e quali-quantitativo.

Discussão dos dados

Na busca dos dados, procedemos à leitura de 18 edições da revista *Superinteressante*, publicadas entre os anos 2020 e 2021. Ao total, detectamos 324 constructos.² Esses *tokens* estão distribuídos em 11 *types*, como vemos na Tabela 1.

Tabela 1. Microconstruções conectoras conformativas detectadas no *corpus*

MICROCONSTRUÇÕES	TOKENS
Segundo X	125
Conforme X	51
Para X	38
De acordo com X	34
Como X	25
SER o que X	20
Em SN de X	10
De SN de X	7
Com base em X	7
Pelo	5
Em [det.] perspectiva [det.]	2
TOTAL	324

Fonte: elaboração própria.

² Detectamos também 7 *tokens* da microconstrução, totalmente preenchida, [ao que tudo indica]. Em virtude de ser formalmente e até funcionalmente diferente das demais, por ora não a incluímos no recorte analisado na pesquisa de doutorado.

O esquema da conformidade tem uma grande produtividade *type* (BYBEE, 2016). O nível mais alto do esquema, que formalizamos como [CONNECT (SV) X]_{confor}.³ e que licencia essas 11 microconstruções, é altamente esquemático, abrindo lugar para ser preenchido por diversos elementos, que guardam algum nível de semelhança semântica entre si. Para este capítulo, nos limitamos a analisar as cinco microconstruções cuja produtividade *token* é mais alta. As que estão iluminadas de cinza são objetos da pesquisa de doutorado, mas não serão alvo de descrição deste capítulo.

A partir de agora, tratamos individualmente dessas cinco primeiras microconstruções, a fim de descrevê-las, a partir dos dados, argumentando por que entendemos que compõem a rede da conformidade em língua portuguesa. Tais microconstruções são detalhadas a seguir, por ordem de frequência de ocorrência.

A microconstrução com frequência mais alta no *corpus* estudado é [Segundo X]. Oliveira (2018), utilizando outro *corpus*, também chegou a esse resultado. O conector *segundo* é canônico, descrito nas gramáticas da língua portuguesa como uma das conjunções que veiculam conformidade ou como preposição atípica (BECHARA, 2009, CUNHA; CINTRA, 2013). Vejamos um dado do *corpus*.

[1]

No fim de maio, com o aumento da pressão internacional sobre a China, Shi Zhengli e seus colegas do instituto de Wuhan publicaram um estudo para rebater a hipótese de vazamento de laboratório. O trabalho apresenta oito novos coronavírus, que infectam morcegos e nunca haviam sido descritos antes. Segundo os cientistas chineses, esses novos vírus se ligam mal a células humanas – são menos eficientes, nessa tarefa, do que vírus como o Pangolin-CoV-GD. (edição 428, junho 2021, “A origem do vírus”)

O dado está inserido em texto sobre a origem do novo coronavírus. Nele, se discute a possibilidade de a pandemia da

³ X é um *slot* preenchido por um sintagma nominal, e SV é um *slot* preenchido por um sintagma verbal, que pode ou não estar presente. A ordem também pode ser [Conect X (SV)]. Em alguns casos, o conectivo não é monomorfêmico.

Covid-19 ter sido ou não causada por um problema de segurança no laboratório chinês. Trata-se de uma sequência expositivo-argumentativa. O *slot* X da construção é preenchido por um sintagma nominal de significado [+animado], “chineses”, recrutado para designar a fonte desta informação: “esses novos vírus se ligam mal a células humanas (...)”. Essa é uma função bastante própria da construção conformativa, que temos chamado de evidencial. Por meio dela, o usuário faz referência à autoria, de modo que ele pode estar descomprometido com o conteúdo, distanciando-se, portanto, do dito.

A conexão promovida por microconstruções conformativas evidenciais é mais pragmática e (inter)subjetiva (TRAUGOTT, 2010), porque o usuário busca a adesão do interlocutor ou revela sua atenção à autoimagem do destinatário ao mencionar a fonte da informação apresentada – os objetivos, com isso, passam por desvincular sua imagem do conteúdo anunciado ou evidenciar argumentos de autoridade, de modo a convencer o leitor da veracidade do conteúdo.

Apesar de o conector *segundo* ser arrolado nas gramáticas como uma conjunção conformativa (cf. BECHARA, 2009), no *corpus*, não aparece ligado a sintagmas oracionais, mas apenas introduzindo sintagmas nominais (SNs). Em todos os dados, X é um elemento nominal. Em outras palavras, nos 125 constructos, [Segundo X] estabelece uma conexão intraoracional. A alta frequência dessa microconstrução demonstra seu alto nível de convencionalização na língua, já rotinizada e automatizada (HAIMAN, 1994). Não detectamos, no *corpus*, dados em que *segundo* não desempenhasse uma função conformativa evidencial.

Diferentemente de [Segundo X], como vemos mais adiante, a microconstrução composta pelo conectivo *como* ([Como X]) exige a presença de outros elementos, para além do SN, como verbos de elocução, para desempenhar a função conformativa evidencial. Isso sugere baixo grau de automatização, como pretendemos mostrar.

A microconstrução introduzida por *conforme*, outra tradicional conjunção conformativa, apresenta um comportamento semântico-

pragmático interessante, que, postulamos, serve de base para que outras se comportem de maneira semelhante. No *corpus*, apenas um dado (1/51) apresentou a função evidencial equivalente ao que observamos com *segundo*. Este dado reproduzimos a seguir.

[2]

Entre os tratados com Ipilimumab – o bloqueador de CTLA-4 –, a taxa de pacientes de melanoma com metástase que sobrevivem mais de cinco anos após o diagnóstico é algo entre 18% e 20% (Os números variam dentro de uma margem de erro conforme o artigo científico consultado). (edição 421, fev. 2020, “Imunoterapia: a melhor arma anticâncer”)

A matéria em que se encontra o dado [2] versa sobre um tipo de tratamento eficaz contra o câncer, a imunoterapia. Este trecho é composto de uma sequência informativa, com a exposição, inclusive, de percentagens relacionadas à sobrevivência de pacientes que fazem uso desse tipo de tratamento. A microconstrução, nesse caso, é recrutada para informação na qual pode se encontrar a informação de que esses números são variáveis: justamente no artigo científico consultado pelo autor da matéria. Apesar de termos aí um SN [+animado],⁴ o que o torna um pouco diferente do dado [1], a função evidencial permanece, tendo em vista que a microconstrução estabelece uma fonte de informação ao trecho.

Entretanto, a maior parte dos *tokens* dessa microconstrução não tem função evidencial. Vejamos mais dois dados pelos quais podemos justificar que a construção conformativa não é responsável apenas por veicular evidencialidade, fonte de informação:

⁴ Adotamos a classificação SN[+animado] para os casos em que o *slot* for preenchido por pessoas ou categorias que remetam diretamente a seres humanos ou elementos humanizados; SN[+-animados], quando o *slot* for mais metonímico, composto de elementos produzidos ou organizados por seres humanos (relatório, artigos, empresa, órgão público, teoria etc.); e SN[-animado], para os casos em que SN não tem ligação direta com uma produção humana (tamanho, região etc.).

[3]

O SOM DO SILÊNCIO. Seis motivos que explicam por que os “sons” ouvidos pelos diplomatas em Havana não vieram de disparos acústicos – mas de ataques com micro-ondas. 1. Vítimas diferentes ouviram ruídos diferentes. Isso acontece porque a ilusão auditiva provocada pelas micro-ondas é diferente para cada pessoa – e varia conforme o tamanho e o formato do crânio da vítima. (edição 427, maio 2021, “A Síndrome de Havana”)

[4]

Até agora, as variações do Sars-CoV-2 foram surgindo por “força bruta”: conforme ele se multiplica, acabam acontecendo erros na cópia do RNA. São as mutações, que podem trazer alguma vantagem para o vírus: quando isso acontece, elas se consolidam e nasce uma nova variante. (edição 425, mar. 2021, “A arma do novo vírus – e o próximo ano da pandemia”)

Não podemos dizer que “conforme o tamanho e o formato do crânio da vítima” e “conforme ele se multiplica” desempenham função conformativa semelhante à dos dados [1] e [2]. Na verdade, entendemos que dados como [3] e [4] atuam como modificador mais sintático do que os dois dados anteriores, os quais exercem função mais pragmática.

Em [3], o constructo “conforme o tamanho e o formato do crânio da vítima” serve de modificador do verbo *variar*, instanciando uma conformidade entre eventos da experiência. A construção oferece ao evento a que ele se liga sintático-semanticamente um *parâmetro* para sua realização, função que aparece desempenhada por outras microconstruções conectoras conformativas detectadas no *corpus*. Essa função chamamos de circunstancial.

O fato de no dado [3] haver um SN preenchendo a microconstrução faz com que ele não tenha informações muito detalhadas, se comparado ao *token* [4], que tem seu *slot X* preenchido por um sintagma oracional (“conforme ele se multiplica”). Em todos os dados com X oracional, percebemos uma função circunstancial com refinamento quantitativo, o que acarreta uma leitura mais proporcional, quando há uma implicação entre os eventos. Nesse dado, *multiplicar* acarreta *erros no RNA*.

Nesse ponto, atestamos, portanto, o princípio da iconicidade, sobretudo o subprincípio da quantidade: “A complexidade de pensamento tende a se refletir na complexidade de expressão” (CROFT, 1990, p. 173). O usuário insere mais forma, por exemplo, utilizando uma informação verbal, para expressar a maior complexidade do pensamento. Nesse caso, essa complexidade se traduz em um refinamento quantitativo da conformidade. Esse tipo de função é chamado de *circunstancial proporcional*, restrito à presença de sintagma oracional.

Por sua vez, [Para X] corresponde a 38 dados no *corpus*. No dicionário Caldas Aulete,⁵ *para* é uma preposição com diversas acepções, entre elas “na opinião de”. Bechara (2009, p. 317) afirma que entre as funções de *para* está “a pessoa a quem se atribui uma opinião”. Essas acepções ratificam a inserção dessa preposição entre os conectores que compõem uma microconstrução conformativa. [Para X], então, instancia fonte de informação/ponto de vista, como vemos a seguir.

Em todos os casos, *para* introduz SNs, dos quais nenhum é [-animado]. Assim como [Segundo X], o fato de seus SNs serem sempre animados ou metonimicamente animados demonstra que o contexto evidencial das construções conformativas requer referentes que sejam capazes de produzir um ato de fala, um enunciado para ser transformado em fonte do dito. Vejamos mais um dado.

[5]

O que leva alguém a achar que é boa ideia comer demais e demasiadamente rápido? Para a psicanalista Vera Iaconelli, trata-se de um distúrbio análogo à anorexia. “Ambos refletem a fantasia onipotente do controle sobre o corpo, de superar uma necessidade fisiológica”, diz. Na anorexia, a pessoa tem a ilusão de que é capaz de sobreviver sem comer; nessas competições, age como se fosse imune às consequências do exagero. (edição 426, abr. 2021, “Jogos vorazes: o mundo insano dos concursos de ‘quem come mais’”)

O dado [5] está inserido em uma matéria sobre concursos nos quais as pessoas colocam em competição a sua capacidade de

⁵ Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/para>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

comer exageradamente. Trata-se de um trecho expositivo-argumentativo, em que o usuário recruta a voz de uma psicanalista (“Vera Iaconelli”) para explicar a natureza desse comportamento. Ao fazê-lo, distancia-se do dito, uma vez que recruta um ato de fala de terceiros. Assim, o constructo “Para a psicanalista Vera Iaconelli” desempenha função conformativa evidencial.

Por sua vez, detectamos 34 *tokens* de [De acordo com X]. Postulamos que essa microconstrução está convencionalizada na língua. Carioca (2016) afirma, à luz da gramaticalização clássica, que “de acordo com” é um conector de evidencialidade. Concordamos com a autora, porém, assim como [Conforme X], [De acordo com X] não exerce apenas função evidencial, mas também circunstancial. Demonstramos essa afirmação apresentando dois dados do *corpus*.

[6]

É como se nosso planeta, em longo prazo, girasse em torno de si como um peão ligeiramente instável, que se inclina um pouquinho para lá ou para cá. De acordo com Michelle Reboita, professora de ciências atmosféricas da Unifei, essas variações não mudam a quantidade total de energia solar que incide sobre o planeta, e sim a latitude em que essa energia incide (mais ao Norte ou ao Sul). (edição 421, nov. 2020, sem título, Oráculo)

Esse dado é um trecho de uma resposta da seção Oráculo, em que o leitor pergunta por que as eras glaciais acontecem. Para explicar os motivos correlacionados, o usuário recruta um ato de fala de uma pesquisadora como embasamento de sua resposta. Nesse dado, a microconstrução instancia a fonte da informação. Esse uso é bem abstrato, em que *acordo* não é usado em seu sentido literal, referencial, mas a microconstrução chega a um *nível baixo de composicionalidade* (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), de modo que o autor não estabelece tipo algum de acordo ou pacto, mas, ao contrário, se distancia da informação (CARIOCA, 2016). Nesse caso, estão em conformidade eventos do mundo linguístico (dois atos de fala), não do nível experiencial – trata-se da conformidade evidencial. Esse uso representa, nesta pesquisa, o nível mais

amalgamado e procedural da microconstrução, mais até do que o uso que foi exemplificado no próximo dado [7].

Como dissemos, [De acordo com X] também instancia a conformidade circunstancial, de modo semelhante ao que percebemos em [Conforme X]. A base semântica lexical de *acordo* está relacionada à pactuação entre partes. Essa base sofre processos metafóricos, quando propriedades do uso mais concreto de *acordo* são projetadas para a instanciação de um conteúdo mais abstrato relacionado à conformidade de eventos, observada em nível sintático (CARIOCA, 2016) – conformidade circunstancial. Vejamos um dado com essa função.

[7]

Um experimento feito nas universidades de Bristol e Reading, no Reino Unido, tratou porcos de 28 dias com probióticos e revelou que o nível de anticorpos, células imunológicas e outros traços de resistência imune variam de acordo com o sexo. Fêmeas se revelaram mais reguladas, com uma resposta mais organizada ao tratamento. (edição 412, fev. 2020, “3 notícias sobre: probióticos”)

O dado [7] consta de uma sequência mais expositivo-descritiva sobre o comportamento de animais envolvidos em pesquisa com probióticos. O verbo *variar* é modificado por “de acordo com o sexo”, que funciona como um parâmetro para a variação da resistência imune. Trata-se de um caso da conformidade circunstancial, que atua no nível mais morfossintático do enunciado. Esse tipo de dado, assim como o [4], revela um nível de integração entre os eventos conectados maior do que quando a construção instancia a conformidade evidencial.

Entre os elementos que demonstram essa diferença de integração está a vírgula, considerada aqui não como um mero recurso ortográfico, mas como expressão icônica de partes (des)conectadas no enunciado. Como nos casos [4] e [7], as partes conectadas pela microconstrução são tomadas como única unidade informacional,⁶ unidade esta ratificada também pela ausência da

⁶ Tomamos o conceito de unidade informacional aqui de Chafe (1988).

vírgula. Em geral, nos casos de conformidade evidencial, ao contrário, as microconstruções são delimitadas por vírgulas. Consideramos que “se a pontuação de sequência trata da segmentação da cadeia escrita, quer dizer, dos lugares de segmentação na cadeia, a dimensão semântica não pode ser descartada. As mudanças de segmentação podem (...) produzir sentidos muito diferentes” (DAHLET, 2006, p. 158).⁷

A próxima microconstrução – e última que vamos analisar aqui – é [Como X]. O *slot X* na microconstrução com *como* é, em todos os dados, oracional. *Como* parece ter passado por processo de metaforização, de forma que foi enriquecido com vários componentes semânticos. Em razão da polifuncionalidade desse conector,⁸ o usuário, para instanciar conformidade, precisa inserir outros elementos. Nesse caso, os verbos de cognição e elocução (cf. SCHEIBMAN, 2001) ajudam a microconstrução a desempenhar seu papel de indicador de fonte de informação. Assim, entre os verbos dos sintagmas oracionais presente no *corpus* estão *dizer, afirmar, mostrar, ver, saber, definir, escrever, indicar*, como vemos exemplificado no dado a seguir.

[8]

Sim, o Sars-CoV-2 já está sofrendo mutações: em média duas por mês, segundo o Nextstrain, um projeto que mapeia a evolução do vírus em tempo real. O coronavírus europeu já é diferente do chinês, como indica um estudo liderado por Paola Stefanelli, do Departamento de Doenças Infeciosas do Instituto Superior de Saúde de Roma. A equipe identificou duas cepas diferentes do CoV-2, que foram extraídas de dois pacientes: um turista chinês de Wuhan, diagnosticado em janeiro em Roma, e um italiano diagnosticado em fevereiro na Lombardia. (edição 416, jun. 2020, “Os outros coronavírus”)

⁷ A autora desenvolve parte de sua argumentação utilizando exemplos de orações subordinadas adjetivas restritivas e de orações subordinadas adjetivas explicativas, quando a vírgula ajuda sobremaneira na construção e diferenciação dos sentidos. Entendemos que esse argumento pode ser ampliado e aplicado aqui para a construção conformativa.

⁸ *Como* pode instanciar conformidade, mas também comparação e causa, entre as tradicionais adverbiais.

Este dado [8] integra uma sequência expositivo-argumentativa, sequência comum para os dados com a função evidencial, que é justamente a função desempenhada por essa microconstrução aqui. É frequente que, na presença de verbos de elocução, o sujeito esteja posposto (cf. MARQUES; CEZARIO, 2015, OLIVEIRA, 2018). Nesse caso, podemos dizer que *indicar* é classificado como verbo de elocução porque expressa uma produção escrita, um ato de fala de uma autoridade no assunto (Paola Stefanelli). Destacamos que a necessidade da presença do sintagma oracional evidencia o baixo grau de automatização da construção. Isso significa que, se é menor a automatização, a composicionalidade dessa microconstrução em relação a outras, como [Segundo X], por exemplo, é mais saliente – está resguardado, em algum nível, o sentido dos verbos usados nos sintagmas oracionais (*slot X*) da microconstrução.

Considerações finais

Procuramos, ao longo do capítulo, descrever as cinco microconstruções conectoras conformativas mais produtivas no *corpus* analisado. Evidenciamos que as microconstruções [Segundo X], [Conforme X], [De acordo com X], [Para X] e [Como X] apresentam função conformativa evidencial. Mas [Conforme X] e [De acordo com X], além da função evidencial, também desempenham função circunstancial, quando se diferenciam também formalmente (pelo grau de integração dos eventos relacionados) dos usos mais evidenciais.

Como dissemos no início deste capítulo, consideramos conformidade a relação harmônica de dois eventos. Esses eventos podem ser experienciais,⁹ quando estão relacionados elementos do

⁹ Tomamos alguns conceitos de Halliday e Matthiessen (2004), quando descrevem os três tipos principais de processo pelos quais o usuário de uma língua representa suas experiências (material, mental e relacional), além de outros três que tocam esses mais centrais (verbal, existencial e comportamental).

mundo biofísico (conformidade circunstancial) no nível morfossintático, e podem ser linguísticos (conformidade evidencial), quando estão relacionados elementos do discurso, atos de fala, no nível mais pragmático e (inter)subjetivo.

Tratando o fenômeno de maneira holística, como preconiza a LFCU, percebemos que os componentes da construção como um todo, além do entorno das construções, contribuem para a codificação morfossintática da microconstrução. Assim, temos observado que o *locus* da conformidade evidencial é a sequência tipológica mais expositivo-argumentativa, ao passo que a conformidade circunstancial aparece em contextos discursivos mais descritivos, como exemplificamos ao longo do texto.

Além disso, é relevante também observar a natureza dos elementos que compõem a construção. Até agora, podemos conjecturar que: a) quando o *slot* X das microconstruções é preenchido apenas por SNs, o nível de composicionalidade é menor, sendo o conectivo já bastante enriquecido com a função conformativa; b) quando o *slot* X das microconstruções é preenchido por sintagmas oracionais, o nível de composicionalidade é maior, o que demonstra a dependência dos conectivos (por exemplo, *como*) de outros elementos na codificação da conformidade e ratifica o princípio da quantidade (quanto mais forma, mais informação, mais complexidade); c) a presença de elementos [+animados] ou metonímicos nos sintagmas nominais das microconstruções revela, sobretudo nos casos de conformidade evidencial, que a função é atrelada a um ser capaz de produzir ato de fala, que é recrutado ou como argumento ou como preservação de face;¹⁰ d) e, ao contrário, a presença de elementos [-animados] é quase restrita aos SNs da conformidade circunstancial, que não relaciona atos de fala, mas eventos do mundo experiencial.

¹⁰ Segundo Goffman (2011, p. 20), “mesmo que a pessoa que empregue ações para salvar sua fachada não conheça todas as consequências delas, elas frequentemente se tornam práticas habituais e padronizadas; elas são como jogadas tradicionais num jogo, ou passos tradicionais numa dança”.

A pesquisa ainda não está concluída. Precisamos investigar, por exemplo, entre outros pontos, o *continuum* entre essas duas funções, porque supomos que haja constructos que não sejam prototipicamente evidenciais ou circunstanciais, mas revelam certa ambiguidade semântica. Também precisamos nos debruçar sobre as demais microconstruções detectadas no *corpus*. Contudo, esperamos que essa breve descrição contribua para o estudo dos conectores da língua portuguesa, especialmente os conectores conformativos.

Referências

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha. Rev. Téc. Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez Editora, 2016.
- CARIOCA, C. R. *A motivação metafórica na gramaticalização do marcador evidencial de acordo com*. *Signo*, v. 41, n. 70, p. 101-109, 2016.
- CHAFE, W. L. Linking intonation units in spoken English. In: HAIMAN, J. & THOMPSON, S. A. (Eds.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1988. p. 1-27.
- CROFT, W. *Typology and universals*. Cambridge, United Kingdom: CUP, 1990.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2013.
- CUNHA, M. A. F.; BISPO, E. B. & SILVA, J. R. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CUNHA, M. A. F. & CEZARIO, M. M. (Orgs.). *Linguística Centrada no Uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2013. p. 7-12.
- DAHLET, V. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humaitas, 2006.

- GOFMANN, E. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Trad. Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Sociologia)
- HAIMAN, J. Ritualization and the development of language. In: PAGLIUCA, W. (Ed.) *Perspectives on grammaticalization*. Amsterdam: Benjamins, 1994. p. 3-28.
- HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3ª. ed. New York: Oxford University Press, 2004.
- MARQUES, P. M. & CEZARIO, M. M. Estudo diacrônico da ordenação do sujeito no português. In: CUNHA, M. A. F. (Org.). *A gramática da oração: diferentes olhares*. Natal: EDUFRRN, 2015. p. 101-135.
- OLIVEIRA, M. P. P. *Funções semântico-pragmáticas das construções conformativas oracionais: uma análise centrada no uso*. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- PEREIRA, A. R. V. V. *Sobre a expressão da conformidade e da semelhança no português*. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- SANTOS, C. L. C. *A construcionalização de segundo, conforme e pelo que*. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SCHEIBMAN, J. Local patterns of subjectivity in person and verb type in American English conversation. In: BYBEE, J. & HOPPER, P. (Eds.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Philadelphia: John Benjamins North America, 2001. p. 61-89.
- TRAUGOTT, E. C. (Inter)subjectivity and (Inter)subjectification: a reassessment. In: DAVIDSE, K.; VANDELANOTTE, L. & CUYCKENS, H. (Ed.). *Subjectification, intersubjectification and grammaticalization*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2010. (Topics in English Linguistics, 66). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284288857_Intersubjectivity_and_intersubjectification_A_reassessment. Acesso em: 05 jan. 2022.
- TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

VIEIRA, C. A.; SOUSA, V. V. A arquitetura construcional do *quem* na Língua Portuguesa: mudanças construcionais e construcionalização. *Soletras*, v. 37, p. 246-271, 2019.

A relação comparativo-contrastiva na correlação de indefinidos: uma perspectiva centrada no uso

Leticia Martins Monteiro de Barros¹

Introdução

A comparação é um recurso bastante utilizado em discursos argumentativos para que se apresentem, lado a lado, no mínimo, duas proposições consideradas pertinentes ao desenvolvimento da produção oral ou escrita que se pretende realizar. Entende-se, nesta pesquisa, que o fator que viabiliza tal estratégia é a presença de ao menos um atributo comum entre os dois elementos emparelhados. Em outras palavras, o que permite o início da comparação é a semelhança. Apesar de ambas as informações em cotejo apresentarem uma base comum, elas não são completamente iguais. Assim, além da identificação das similaridades, é possível também extrair dessa relação as diferenças, configurando, portanto, um tipo de contraste.

Tendo em vista essas colocações iniciais, o intuito deste estudo é verificar, com base na perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso, a relação comparativo-contrastiva que se estabelece na construção correlata comparativa apositiva (CCCA). Esse tipo de formulação não conta com conectivos canônicos; é, na verdade, organizado pelo emparelhamento de indefinidos, os quais auxiliam na elaboração do contraste entre duas proposições. Isso ocorre especialmente porque, nessa construção, o indefinido

¹ Doutoranda, bolsista FAPERJ, do programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (UFF), orientada pelo Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário.

da prótase encontra-se sempre em oposição a OUTRO², que encabeça a apódose, conforme se pode verificar no dado abaixo:

(1)Então, tem que pegar essa leva de prefeitos que assume em 1º de janeiro – [alguns reeleitos, outros não] – e antes mesmo de 1º de janeiro, passada essa eleição no domingo, começar a organizar esse futuro. Porque é esperado por todos, pode ser até da minha parte um sonho, mas que no primeiro trimestre de 2021 essa campanha de vacinação já esteja nas ruas. (Fonte: Alerj³)

No dado (1), a porção destacada é constituída por duas informações diferentes a respeito da base comum – os prefeitos que assumem as suas posições no primeiro dia do ano. Entre eles, há aqueles que foram reeleitos e outros que assumirão o cargo pela primeira vez. Como se pode observar, os indefinidos *alguns* e *outros* organizam a correlação, sendo que este, especialmente, auxilia na formulação da ideia de contraste, justamente pela sua semântica. O termo OUTRO, de modo geral, remete àquilo que é “distinto, diferente; um segundo, mais um” (LAROUSSE; CARVALHO, 2009).

A análise e a descrição da relação comparativo-contrastiva na CCCA serão realizadas, sincronicamente, através do método quali-quantitativo, com base em 308 ocorrências retiradas de um *corpus* formado por discursos e votações da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), compreendendo o período de janeiro de 2015 a julho de 2021. Para realizar o estudo dessa relação, serão utilizadas as propostas apresentadas por Neves (2011) para o tratamento de cada uma dessas noções. Em sua obra, a autora propõe critérios que podem ser utilizados para a descrição de sentenças comparativas e sugere a existência de diversos tipos contrastivos encontrados em construções coordenadas pelo conectivo *mas*. Vale ressaltar que, por tratar de estruturas diversas

² Nesta pesquisa, será utilizado o termo OUTRO para englobar esse indefinido e as suas variações de gênero e número.

³ Disponível em: http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=57&url=L3RhcnVFsZXJqLm5zZi81ZDUwZDM5YmQ5NzYzOTFiODMyNTY1MzYwMDZhMjUwMi9jMzM0NDRIYWU1MGZhYmM5MDMyNTg2MmIwMDZjNTEyO T9PcGVuRG9jdW11bnQ=

da estudada neste trabalho, que não possui conectores canônicos nem constitui um caso de coordenação, as propostas de Neves (2011) serão adaptadas para o estudo do objeto desta pesquisa.

Este trabalho está dividido em três seções, além das considerações finais: a primeira visa a apresentar conceitos importantes da abordagem teórica que norteia este estudo; a segunda pretende apresentar as propostas de Neves (2011) sobre a comparação e a correlação, bem como suas aplicações no tratamento dos dados coletados; a terceira, por fim, apresenta as constatações sobre a relação comparativo-contrastiva na CCCA, obtidas a partir da análise das ocorrências do *corpus* em questão.

A Linguística Funcional Centrada no Uso e a Gramática de Construções

A Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), conforme o nome sugere, é uma vertente teórica dentro do Funcionalismo, que propõe a análise, de modo contextualizado, de dados reais de uso da língua. Dentro dessa abordagem, as ocorrências, orais ou escritas, são estudadas e descritas levando em consideração não apenas a estrutura por si só, mas também a situação discursiva em que ela é produzida, a fim de que se verifiquem os propósitos comunicativos de sua utilização.

Segundo essa perspectiva teórica, entende-se que a gramática emerge do uso (BYBEE, 2016). A língua, com suas regularidades e instabilidades, seria moldada com base nas experiências dos indivíduos em suas práticas discursivas cotidianas. É por isso que as análises abrigadas dentro desse viés devem ser feitas sempre com base em dados reais, não inventados, de uso linguístico, considerando não só os fatores internos, formais, mas também os extralinguísticos, relativos ao discurso, conforme explicam Cunha, Bispo e Silva (2013, p. 15):

Uma teoria que pretenda descrever e explicar a gramática da língua com base no uso que dela fazem os indivíduos em suas interações verbais tem,

necessariamente, que levar em conta as situações e os contextos comunicativos em que esse uso se atualiza. Diferentemente da Teoria Gerativa, que abstrai as condições reais de uso da língua ignorando os fatores extralinguísticos na constituição da estrutura linguística, a Linguística Funcional Centrada no Uso concebe a gramática como resultado da estruturação de fatores cognitivos e comunicativos da língua (Traugott, 2004). Nesse sentido, a gramática de uma língua é constituída tanto de padrões regulares no nível dos sons, das palavras e de unidades maiores, como os sintagmas e as orações, quanto de formas emergentes, em decorrência da atuação desses fatores (CUNHA; BISPO; SILVA, 2013, p. 15).

Dentro dessa abordagem, que visa a integrar estrutura linguística e propósito discursivo, um conceito muito caro para os estudos funcionalistas mais recentes é o de *construção*, a qual corresponde a um pareamento indissociável entre forma e função. Traugott e Trousdale (2013) esquematizam essa relação por meio da fórmula $[[F] \leftrightarrow [S]]$, na qual F corresponde à forma, abrangendo aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos, enquanto S representa significado (ou função), compreendendo as dimensões discursivas, semânticas e pragmáticas.

Muitos dos trabalhos desenvolvidos dentro da LFCU recorrem, então, a pressupostos fundamentais da Gramática de Construções (GC), como a noção de *construção* como unidade básica da língua, seguindo a proposta de Goldberg (1995, 2006) com base nas ideias seminais de Fillmore (1988). Verifica-se nas pesquisas dentro dessa área uma tendência a entender o sistema linguístico como uma rede de construções (nós) interconectadas e organizadas hierarquicamente (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013).

Assim, indo ao encontro da perspectiva construcional, a abordagem funcional centrada no uso sugere que uma análise satisfatória da língua deve promover o estudo das construções de modo conjunto ao contexto em que elas ocorrem, para que se observem tanto as questões formais quanto as semânticas, discursivas e pragmáticas. Pretende-se, portanto, nesta pesquisa, realizar esse tipo de análise, observando a estrutura da CCCA, isto é, a sua composição formal, integrada ao contexto em que ela é realizada, identificando, dessa maneira, também as funções a que se destina.

A comparação e o contraste na análise da CCCA

A comparação, conforme mencionado anteriormente, é um processo que tem como base a semelhança. Segundo Neves (2011, p. 893), “são características centrais das construções comparativas, do ponto de vista sintático, a interdependência de dois elementos, e, do ponto de vista semântico, o estabelecimento de um cotejo entre esses elementos”. A partir dessa definição, pode-se defender que a CCCA é, de fato, um modo de promover a comparação, uma vez que se verifica uma relação de dependência mútua entre os segmentos que a compõem – característica da correlação –, além do contraste que se depreende de tal emparelhamento.

Neves (2011, p. 895) estabelece, ainda, critérios que se podem apontar dentro da comparação, a começar pelo traço essencial dessa formulação, a base comum. São eles:

- **Elemento comum (padrão)**, que se refere ao ponto de semelhança que viabiliza esse processo;
- **Elementos em contraste**, ou seja, cada um dos itens sobre os quais se fazem as declarações para comparação;
- **Marcador de contraste**, que representa o item lexical evidenciador da relação de cotejo;
- **Expediente sintático do contraste**, que se refere ao elemento conjuntivo que conecta ambas as porções em cotejo;
- **Juntura**, isto é, a visão global do enunciado comparativo.

É importante ressaltar que a autora define esses critérios com base em construções comparativas mais padronizadas da língua portuguesa. No que diz respeito à CCCA, uma formulação mais marginal, há algumas discrepâncias em relação ao preenchimento desses fatores. Conforme já explicado, o tipo de construção estudado nesta pesquisa apresenta uma correlação realizada por indefinidos, os quais cumprem a função de conectar os dois segmentos em cotejo. Desse modo, não haverá um conector canônico que possa ocupar a posição de expediente sintático do contraste. Ao mesmo tempo que cumprem o papel de estabelecer tal conexão, os indefinidos são muitas vezes os elementos

contrastados, sempre fazendo referência a uma proposição já mencionada ou implícita no discurso prévio.

Outro critério que nem sempre é preenchido em se tratando da CCCA é o de marcador de contraste. Esse é um ponto essencial para que se entenda a relação comparativo-contrastiva discutida nesta pesquisa. Entende-se que comparação e contraste são estratégias discursivas intrinsecamente relacionadas. Isso pode ser observado já nos critérios supracitados estabelecidos por Neves (2011). Nos dados analisados, de acordo com o que será mostrado a seguir, são encontrados três padrões comparativos, ligados à presença de marcadores de contraste.

O padrão (I) corresponde àquele em que não há marcação da relação de cotejo. Nesses casos, a comparação é menos evidente, conforme se verifica no seguinte dado:

(2) *A população escolheu o próximo Prefeito. A população renovou e definiu os nossos Vereadores da Cidade do Rio de Janeiro, [alguns reconduzidos ao cargo, outros que entraram a partir do processo eleitoral].* (Fonte: Alerj⁴)

Utilizando a proposta de Neves (2011), pode-se preencher os critérios comparativos deste modo:

- **Elemento comum:** vereadores em exercício no Rio de Janeiro;
- **Elementos em contraste:** *alguns/outros* (em referência a vereadores);
- **Marcador do contraste:** não há;
- **Expediente sintático do contraste:** não há;
- **Juntura:** alguns vereadores foram reconduzidos ao cargo, outros vereadores entraram a partir do processo eleitoral.

⁴ Disponível em: http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=57&url=L3RhcWFsZXJqLm5zZi81ZDUwZDM5YmQ5NzYzOTFiODMyNTY1MzYwMDZhMjUwMi85NmZhNjE2NjZhNTU3ZWE5ODMyNTgwNWUwMDczZDk2ZD9PcGVuRG9jdW1lbnQ=

Em (2), é possível identificar um tipo de comparação não marcado, estabelecido entre as diferentes situações dos vereadores do Rio de Janeiro: há aqueles que foram reeleitos e outros que assumem o cargo pela primeira vez. Trata-se, assim, de uma comparação menos evidente, especialmente quando contrastada com o dado a seguir, do padrão (II):

(3) *A discussão que existe, e tem que ser feita, é que tem que se fazer uma nova formatação da política de administração do Estado do Rio de Janeiro. Enquanto isto não for feito, ficar apenas trabalhando de forma pontual, [uma legislação aqui, outra legislação acolá], sem ter uma visão do todo, sem ter uma avaliação, por exemplo, do que tem significado até hoje esses incentivos fiscais dados até então.* (Fonte: Alerj⁵)

Eis como a construção comparativa poderia ser descrita:

- **Elemento comum:** legislação;
- **Elementos em contraste:** *uma legislação/outra legislação;*
- **Marcador do contraste:** oposição lexical entre *aqui* e *acolá*;
- **Expediente sintático do contraste:** não há;
- **Juntura:** uma legislação aqui, outra legislação acolá.

Diferentemente do que ocorre no dado (2), em (3) é verificada uma oposição lexical entre os itens *aqui* e *acolá*, que, por serem contrários, marcam o contraste, evidenciando, assim, a relação comparativa entre os segmentos em cotejo. O padrão (II) reúne casos como esse, em que há apenas um marcador.

Por fim, o padrão (III) abrange as ocorrências em que há dois ou mais desses marcadores. Nesse tipo de relação, pode ser que haja a combinação de diferentes estratégias de oposição ou a utilização de intensificadores, como, por exemplo, o advérbio *mais*. Trata-se, portanto, da nuance comparativa mais marcada e, conseqüentemente, mais evidente, observada em dados como (4), a seguir:

⁵ Disponível em: http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=57&url=L3RhcWFsZXJqLm5zZi81ZDUwZDM5YmQ5NzYzOTFiODMyNTY1MzYwMDZhMjUwMi9mMWM5ZDIkYjVIMGJkNDQ3ODMyNTdmODgwMDY1N2RkND9PcGVuRG9jdW1lbnQ=

(4) *Porque, se tivessem me dito “vai começar a Sessão”, eu também teria vindo para cá. Então, tem razão V.Exa.: não foi Colégio de Líderes. Foi uma reunião de alguns líderes – alguns propositadamente lá estavam; outros, não, estavam lá por acidente –, mas quero fazer o registro, de qualquer forma, que não pode haver esse choque de informações.* (Fonte: Alerj⁶)

Em suma, os critérios dessa relação podem ser preenchidos da seguinte forma:

- **Elemento comum:** estar na ocasião destacada
- **Elementos em contraste:** alguns/outros (em referência a líderes);
- **Marcadores do contraste:** *não*; oposição lexical (*propositadamente* x *por acidente*);
- **Expediente sintático do contraste:** não há;
- **Juntura:** alguns líderes propositadamente estavam lá; outros não estavam lá propositadamente, estavam por acidente.

Em (4), o contraste é duplamente marcado. O segundo segmento da CCCA se opõe ao primeiro de dois modos diferentes: inicialmente pelo uso do advérbio *não*, que se contrasta negativamente à informação afirmativa da prótase, e também pela presença da expressão “*por acidente*”, diretamente contrária ao termo “*propositadamente*”, apresentado no primeiro segmento da correlação.

Além dos critérios comparativos, Neves (2011) realiza também uma descrição sobre a variedade semântica do contraste encontrada na coordenação estruturada pelo conectivo *mas*. Apesar de se tratar de uma estrutura diversa da CCCA, é possível notar algumas semelhanças no que diz respeito aos tipos contrastivos verificados a partir da análise do *corpus* desta pesquisa. Algumas modificações serão, no entanto, necessárias para que se abranja a diversidade de casos encontrados nas instâncias da construção estudada.

⁶ Disponível em: http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=57&url=L3RhcWFsZXJqLm5zZi81ZDUwZDM5YmQ5NzYzOTFiODMyNTY1MzYwMDZhMjUwMi80NDQzOGJiMzU4NGZhNTFiODMyNTdmNjkwMDC0ODMyMj9PcGVuRG9jdW1lbnQ=

Neves (2011) estabelece duas grandes categorias de contraste: **a contraposição**, em que um segmento diverge do outro sem, no entanto, anulá-lo, e **a eliminação**, em que uma das sequências da correlação invalida a proposição da outra, cancelando-a.

Dentro da contraposição, existiriam subconjuntos que seguiriam ou a mesma direção ou direções opostas. Em relação à *contraposição em direção oposta*, são observados três tipos de marcação de contraste:

→ contraste entre positivo e negativo, elaborado geralmente pela utilização do elemento *não*, como se verifica em (5):

(5) *Ontem me reuni com eles, Deputada Renata, e me apresentei, como membro da Comissão de Defesa dos Direitos Humanos da Alerj, para ouvir moradores e trabalhadores. [Muitos eu conheço, outros não conhecia].* (Fonte: Alerj)

→ contraste entre expressões de significação oposta, em que se verifica um cotejo evidenciado por itens lexicais opostos semanticamente. Como exemplo, pode-se citar o dado (6), a seguir, no qual o contraste é marcado pelos termos antagônicos *se colocar* e *se abster*.

(6) *Eu me posicionei contrária a esta votação, porque aqui dentro nós temos que denunciar esse grande teatro que ocorreu hoje. [Alguns partidos se colocaram também contrários, outros Deputados se abstiveram], e eu respeito a posição de cada um.* (Fonte: Alerj)⁸

→ contraste, simplesmente, entre diferentes, que não apresenta nem partícula negativa nem itens lexicais de significados

⁷ Disponível em: http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=57&url=L3RhcWFsZXJqLm5zZi81ZDUwZDM5YmQ5NzYzOTFiODMyNTY1MzYwMDZhMjUwMi8xNTYwMTA0YTdhMWQxOTBmMDMyNTg1Y2YwMDcxYWlY T9PcGVuRG9jdW1lbnQ=

⁸ Disponível em: http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=57&url=L3RhcWFsZXJqLm5zZi81ZDUwZDM5YmQ5NzYzOTFiODMyNTY1MzYwMDZhMjUwMi84OGQxY2FiZjg0NDhhOTNlMDMYNTg1YzEwMDcwNjc5NT9PcGVuRG9jdW1lbnQ=

opostos. O contraste, nesse caso, não é marcado; realiza-se simplesmente a partir do emparelhamento de itens diferentes, conforme se pode atestar em (7), em que *taxa* e *dívida* não se opõem diretamente:

(7)– *Uma emenda aglutinativa da 1 e 5, Sr. Presidente. Essa é a proposta.*

– *Ok. [Uma fala de taxa, a outra fala de dívida]. É isso mesmo?*

– *Pode ser, Sr. Presidente. Aglutinar as duas. (Fonte: Alerj)*⁹

Até esse ponto da proposta de Neves (2011), os tipos contrastivos são bastante similares aos encontrados na análise das ocorrências da CCCA. Antes de seguir para os próximos, no entanto, é preciso apontar algumas questões que se fazem necessárias. No que tange à coordenação articulada pelo *mas*, a estratégia de gradação, segundo a autora, pertence à categoria de contraposição em direção oposta marcando compensação¹⁰. Esse tipo de marcação não aparece nas instâncias da CCCA e, por isso, não será utilizado neste estudo. Os dados analisados nesta pesquisa sugerem, porém, que a propriedade da gradação pode, na verdade, ser também atestada em ocorrências da construção em questão, mas com outra função. Esse aspecto pode ser classificado apenas como pertencente à categoria de *contraposição na mesma direção*.

Em relação a esse tipo de contraposição, verificam-se duas subcategorias: na primeira, a de gradação, já mencionada, é possível constatar uma certa gradiência entre os segmentos em cotejo. Assim, ambas as partes da construção seguem uma mesma direção, embora uma apresente um grau maior que a outra. É o que se pode notar no dado (8), em que o número apresentado na prótase é menor do que o mostrado na apódose, configurando, desse modo, uma gradação crescente, seguindo uma mesma direção:

⁹ Disponível em: http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=57&url=L3RhcWFsZXJqLm5zZi81ZDUwZDM5YmQ5NzYzOTFiODMyNTY1MzYwMDZhMjUwMi84NDU5MGNkOTRjNmYzOWQ4MDMyNTg1N2MwMDQ5NzhjMz9PcGVuRG9jdW1lbnQ=

¹⁰ Ver Neves (2011, p. 760-761).

(8) *Esta Casa tem trinta Comissões; [algumas Comissões são compostas por cinco, outras são por sete Parlamentares]. As indicações dos líderes dos partidos para as Comissões são muitas vezes conflitantes. Mas é importante construir esse consenso, como afirmou aqui o Presidente, para que pelo menos 95% dos Parlamentares sejam atendidos nos seus anseios. (Fonte: Alerj¹¹)*

A segunda subcategoria de contraposição na mesma direção é a de adição. Essa classificação difere-se do que propõe Neves (2011)¹², mas se faz necessária para explicar casos como o dado a seguir:

(9) *O caso desses dois CAPS em situação de risco devido à má gestão do Governo Crivella - o Paulo da Portela e o Miriam Makeba -, são dois CAPS ADIII: [um situado no bairro de Turiaçu, próximo ao Parque Madureira; outro, em Ramos, duas regiões extremamente pobres e populosas]. (Fonte: Alerj¹³)*

Em (9), os segmentos em destaque seguem uma mesma direção, uma vez que ambos os CAPS em questão apresentam um problema comum: os dois se encontram em situação de risco devido à má gestão do governo. Sendo assim, é possível afirmar que as partes que constituem a CCCA são adicionadas para compor a totalidade dos elementos cotejados.

Explicada a variedade dos casos de contraposição verificada na CCCA, é necessário, por fim, esclarecer o contraste por eliminação. Conforme já mencionado, esse tipo de contraste é

¹¹ Disponível em: http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=57&url=L3RhcWFsZXJqLm5zZi81ZDUwZDM5YmQ5NzYzOTFiODMyNTY1MzYwMDZlMjUwMi82NTdjYWVwOWM4ZDlkNDNmODMyNTdkZjcwMDdiYzZkZj9PcGVuRG9jdW1lbnQ=

¹² Em Neves (2011, p. 761), o acréscimo de informação dentro da categoria de contraposição em direção oposta é utilizado para restringir o argumento expresso na primeira parte do enunciado. Uso semelhante não foi encontrado nas ocorrências da CCCA.

¹³ Disponível em: http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=57&url=L3RhcWFsZXJqLm5zZi81ZDUwZDM5YmQ5NzYzOTFiODMyNTY1MzYwMDZlMjUwMi80MzgyYWQyZTg4MjlkZWQ5ODMyNTgxYjYwMDZiODYwNj9PcGVuRG9jdW1lbnQ=

verificado em instâncias nas quais um segmento anula o outro. Em (10), por exemplo, são colocadas em cotejo duas ideias excludentes:

(10) Não é para fanfarronice. [Uma coisa é divergir, uma coisa é ter um argumento contrário e apresentar esse argumento com a força do discurso, com a contundência de suas convicções. Quanto a isso não há problema.

Outra coisa, por exemplo, é insistir na tese tão envelhecida e absurdamente envelhecida, que é a tese da criminalização, da estigmatização da pobreza, de quem vem da pobreza, como se fez aqui hoje em relação às Deputadas Mônica Francisco e Renata Souza, que são filhas da favela, sim, e qual é o problema?] Ao contrário. (Fonte: Alerj¹⁴)

No dado (10), a adoção de uma postura causa necessariamente a exclusão da outra. São contrastadas a atitude de debater e divergir com base em fundamentos sólidos e a de insistir em uma argumentação calcada sobre a estigmatização da pobreza. Nessa proposição, a escolha por um discurso bem embasado, com argumentos fortes, elimina automaticamente a possibilidade de escolher o outro, que propaga o preconceito em relação aos menos favorecidos. A mesma exclusão acontece caso se opte pelo segundo tipo de discurso em detrimento do primeiro. As ideias contrastadas são, portanto, excludentes.

A relação comparativo-contrastiva na CCCA

Nesta seção, será apresentada a quantificação das ocorrências encontradas tanto por padrão comparativo quanto por tipo de contraste. Além disso, a partir dos valores obtidos, serão feitas considerações sobre a relação entre esses dois fenômenos no que diz respeito à CCCA. Conforme mencionado, foram analisados 308 dados em que ocorre essa construção, a partir dos quais foram descobertas 310 instâncias de relações contrastivas. A discrepância

¹⁴ Disponível em: http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=57&url=L3RhWFsZXJqLm5zZi81ZDUwZDM5YmQ5NzYzOTFiODMyNTY1MzYwMDZhMjUwMi82Zjc1ZTMxMjAxNWUyMjQ2MDMyNTg1YmIwMDcyYjNkZT9PcGVuRG9jdWlbnQ=

entre esses números decorre do fato de que, nos casos do padrão (III), há mais de um marcador de contraste.

Dentro do *corpus* analisado, formado por discursos e votações da Alerj, foram encontradas as seguintes ocorrências por padrão comparativo:

Tabela 1. Frequência da CCCA por padrão comparativo

	ocorrências	frequência em %
Padrão 1	211	68,5%
Padrão 2	94	30,5%
Padrão 3	3	1%
TOTAL	308	100%

Fonte: elaboração própria

Conforme pode ser constatado a partir da tabela anterior, o padrão mais produtivo – com 211 ocorrências – dentro do tipo de discurso analisado é o (I), o qual não apresenta nenhum tipo de marcação de contraste. Dentro dessa categoria, encontram-se os cotejos por emparelhamento de diferentes, por adição, por gradação e por eliminação. As ocorrências do padrão (II), que possui apenas um marcador, apresentam cotejo entre expressões de significação oposta, entre positivo e negativo e, também, por gradação. Por fim, no padrão (III), estão as ocorrências em que há contraste entre expressões de significação oposta e entre positivo e negativo, relações que por vezes se sobrepõem.

A correspondência entre as ocorrências encontradas por padrão e o tipo de relação contrastiva que elas estabelecem estão resumidas na tabela abaixo:

Tabela 2. Relação contraste X comparação

Relação Contrastiva	Padrão (I)	Padrão (II)	Padrão (III)	TOTAL
Entre diferentes	109	-	-	109
Entre expressões de significação oposta	-	59	3	62
Adição	53	-	-	53
Eliminação	37	-	-	37
Entre positivo X negativo	-	33	2	35
Gradação	12	2	-	14
TOTAL:	211	94	5	310

Fonte: elaboração própria

A partir das tabelas apresentadas, é possível verificar que existe, de fato, uma relação comparativo-contrastiva em se tratando da CCCA. A maior quantidade de casos, correspondente ao padrão (I), está diretamente relacionada às categorias de contraste que reúnem o maior número de ocorrências, especialmente a entre diferentes, com 109 instâncias; a de adição, com 53; e a de eliminação, com 37. Em relação à marcação, o único tipo de contraste que apresenta ao mesmo tempo ocorrências marcadas e não marcadas é o de gradação, ainda que se reconheça uma maior preferência pela não utilização de itens lexicais que evidenciem o contraste.

Considerações finais

Nesta pesquisa, buscou-se mostrar um modo de expressão da comparação que não é organizado por meio de conectivos canônicos. Trata-se de uma construção correlata na qual a conexão entre os segmentos que a compõem é realizada pelo emparelhamento de indefinidos. A presença do indefinido OUTRO, na apódose, sempre em oposição a *um(ns)*, *alguns* e *muito(s)* – e suas variações para o feminino –, na prótase, auxilia na elaboração da noção de interdependência e no estabelecimento do contraste.

Conforme se pôde verificar a partir das informações apresentadas, a relação comparativo-contrastiva nesse tipo de construção pode ser identificada a partir da presença ou não de

itens que se contrapõem, o que influencia diretamente a evidencialidade da comparação. Quanto mais marcadores de contraste, mais perceptível é a ideia de cotejo presente entre os enunciados que formam a CCCA.

Referências

- BYBEE, J. *Língua, Uso e Cognição*. São Paulo: Cortez, 2016.
- CUNHA, M. A. F.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZÁRIO, M. M.; CUNHA, M. A. F. (orgs.) *Linguística Centrada no Uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013.
- FILLMORE, C. J. The mechanisms of "Construction Grammar". *Berkeley Linguistics Society*, v. 14, 1988, p. 35-55. Disponível em: <https://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/BLS/article/view/1794/1566> Acesso em: jan. 2020.
- GOLDBERG, A. E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: CUP, 1995.
- _____. *Constructions at Work: The Nature of Generalizations in Language*. Oxford: Oxford, University Press, 2006.
- LAROUSSE; CARVALHO, L. B. *Minidicionário Larousse da Língua Portuguesa*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- TRAUGOTT, E. C; TROUSDALE, G. *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

***Chega aí*: uma análise sob a perspectiva da linguística funcional centrada no uso**

Monique Borges Ramos da Fonseca¹

Introdução

Este trabalho se desenvolve no âmbito do grupo Discurso & Gramática (D&G - UFF) e está vinculado ao projeto intitulado *Construcionalização e mudança construcional em expressões verbais compostas por pronomes locativos no português* (OLIVEIRA, 2018). Em caráter majoritariamente qualitativo, investigamos a construção formada a partir do uso contíguo do verbo *chegar* e do locativo *aí*, [chega aí]. Sob o viés da Linguística Funcional Centrada no Uso, doravante LFCU, nos comprometemos em levantar, analisar, descrever e classificar os contextos em que o arranjo *chega aí* é instanciado, observando sua trajetória de mudanças linguísticas.

Destacamos que os contextos em que o citado arranjo ocorre apresentam características que impactam na vinculação semântico-sintática entre as suas subpartes verbal e pronominal; desse modo, há distintas situações comunicativas em que os elementos são mais ou menos analisáveis e composicionais. Evidenciamos, portanto, que há distinção, sobretudo funcional, no uso da combinação em seu uso prototípico e em seu contexto mais vinculado, o qual consideramos como uma nova construção com função convidativa. Nesse artigo, trataremos de analisar qualitativamente distintos contextos de uso em que a combinação *chega aí* é instanciada pelos usuários do português brasileiro na atual sincronia.

¹ Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), Instituto de Letras, sob a orientação da Prof. ^a Dra. Mariângela Rios de Oliveira.

Fundamentação teórica: a LFCU

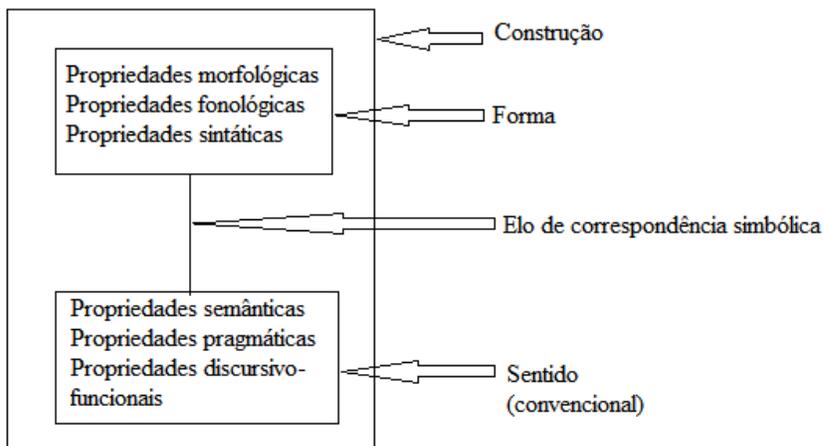
A LFCU é uma vertente da Linguística Funcional que dialoga com a Linguística Cognitiva. No âmbito da interlocução estabelecida entre as duas teorias está a compreensão de que a língua é formada por uma rede de construções que se conectam tanto em links estabelecidos por seus aspectos formais quanto funcionais. Furtado da Cunha (2012) esclarece que o diálogo entre as duas correntes linguísticas é possível já que:

As duas correntes compartilham vários pressupostos teórico-metodológicos, como a rejeição à autonomia da sintaxe, a incorporação da semântica e da pragmática às análises, a não distinção estrita entre léxico e sintaxe, a relação estreita entre a estrutura das línguas e o uso que os falantes fazem delas nos contextos reais de comunicação, o entendimento de que os dados para a análise linguística são enunciados que ocorrem no discurso natural. A gramática é vista como representação cognitiva da experiência dos indivíduos com a linguagem; portanto, ela pode ser afetada pelo uso da língua (FURTADO DA CUNHA, 2012, p. 28).

As construções são unidades básicas da língua constituídas de propriedades formais e funcionais, de modo que toda unidade linguística, independente de seu nível de complexidade, que apresente aspectos formais e funcionais que as distingam de outros elementos linguísticos é uma construção. Quando elementos se vinculam simbolicamente e adquirem novas propriedades de forma e sentido, tornam-se, portanto, uma nova construção, com significado distinto do significado da soma de seus elementos constituintes.

Os aspectos formais da construção estão no nível morfológico, fonológico e sintático, já as propriedades funcionais são do nível da semântica, do discurso e da pragmática. O conjunto dessas propriedades especifica a construção, o que significa que as alterações de forma e função/sentido sofridas no uso prototípico de dada construção a distinguem da nova construção criada a partir de tais mudanças. O elo entre forma e função é ilustrado por Croft (2001):

Elo de Correspondência Simbólica, segundo Croft (2001, p. 18)



Fonte: Fonseca (2017, p. 19) Modelo de correspondência simbólica constante na Gramática Radical de Construções

As construções podem passar por dois tipos de mudanças, assim denominadas: mudanças construcionais e construcionalização. As mudanças construcionais acontecem de modo gradual e afetam ou algum aspecto formal ou algum aspecto funcional da construção. Em virtude de sua gradualidade, é possível observar o *cline* de mudanças construcionais em distintos contextos de uso de determinada construção.

A construcionalização é a criação de uma nova construção na língua, isto é, a criação de um novo pareamento de propriedades formais e funcionais. As mudanças construcionais, flagradas nos contextos em que dada construção é instanciada, se ocorrerem tanto no plano da forma quanto no da função/sentido, resultam em construcionalização. Ou seja, as mudanças construcionais podem resultar na criação de uma nova construção na rede linguística, se a mudança for em ambos os polos: forma e função. Compreendemos construcionalização conforme Traugott e Trousdale (2021):

Construcionalização é a criação de (combinações de) signos forma nova - significado novo. Ela forma novos tipos de nós, que tem nova sintaxe ou morfologia e novo significado codificado, na rede linguística de uma

população de falantes. Ela é acompanhada de mudanças no grau de esquematicidade, produtividade e composicionalidade. A construcionalização de esquemas sempre resulta de uma sucessão de micropassos e, portanto, é gradual. Novas microconstruções podem igualmente ser criadas gradualmente, mas elas também podem ser instantâneas. Microconstruções criadas gradualmente tendem a ser procedurais e microconstruções criadas instantaneamente tendem a ser de conteúdo (TRAUGOT E TROUSDALE, 2021, p. 58).

Diewald e Smirnova (2012) estabelecem estágios de mudanças linguísticas observadas diacronicamente, na rota de mudança, por que determinada construção passa ao longo do tempo.

Quadro 1. Tipos de contextos a partir de Diewald e Smirnova (2012)

Estágio	Contexto	Significado/função	Tipos de construção
I- Precondições da construcionalização gramatical	Contexto atípico	Implicaturas conversacionais	Sem tipo particular de construção; Composicional
II- Desencadeamento da construcionalização gramatical	Contexto crítico	Opacidade múltipla	Expressões idiomáticas extragramaticais
III- Reorganização e diferenciação	Contexto isolado	Itens polissêmicos/heterossêmicos	Expressões idiomáticas formal ou lexicalmente abertas
IV- Integração paradigmática	Contexto paradigmático	Oposições/distinções paradigmáticas com significados relacionais reduzidos, isto é, significados gramaticais	Escolhas paradigmáticas a partir de um esquema construcional abstrato

Fonte: Rosa (2019, p. 70)

Nos termos de Diewald e Smirnova (2012), são quatro os contextos em que se observam as mudanças construcionais: o atípico, o crítico, o isolado e o de integração paradigmática.

Apropriamo-nos do quadro 1 acima, elaborado por Rosa (2019), para apresentar a taxonomia contextual de Diewald e Smirnova (2012).

Ao tratar dos quatro estágios de mudança construcional e abordar as distintas características contextuais de cada um deles, consideramos haver, também, o contexto típico. Neste contexto, a construção apresenta suas características prototípicas para que, a partir dele, ocorram as alterações formais e funcionais próprias de cada estágio de mudança até a construcionalização.

Ao analisar as ocorrências de *chega aí* em textos da atual sincronia, constatamos que a referida combinação passa por mudanças linguísticas correspondentes aos estágios estabelecidos no modelo de Diewald e Smirnova (2012). Consideramos a aplicabilidade do modelo na análise sincrônica de nossos dados em virtude da possibilidade de a mudança linguística acontecer ao longo de um espaço curto de tempo (em uma sincronia específica, por exemplo) e da possibilidade de os distintos contextos nos quais as mudanças são flagradas poderem coexistir em uma sincronia, sobretudo o contexto típico e o isolado, evidenciando, nos termos de Bybee (2016), a gradiência sincrônica. Consta, em nossa agenda de trabalho, o estudo diacrônico da construção *chega aí*.

Metodologia

Em conformidade com a LFCU, os registros de *chega aí* foram retirados de contextos reais de uso da língua em situações comunicativas interacionais, dialógicas e/ou espontâneas do século XXI.

A busca inicial pelas ocorrências da combinação *chega aí* se deu no *Corpus do Português*, interface *Now*, por ser *corpus* eletrônico constituído de textos da atual sincronia e em virtude da extensão de seu compilado, que reúne aproximadamente 1,4 bilhão de palavras constantes em revistas, jornais e mídias de grande circulação do século XXI. Apesar da extensão do *corpus*, o número de ocorrências da combinação foi baixa, contabilizando apenas 25

registros com escopo contextual para ser analisado e 6 em que *chega aí* nomeia um evento, uma culminância, um programa de internet, um bordão e até uma coleção de roupas/ moda, cujos usos, por ora, não constam na análise de dados.

A fim de sondar e expandir a observação do objeto de estudo em situações comunicativas constantes em plataforma virtual, foram coletadas, também, instâncias de *chega aí* do site de relacionamentos *Twitter*.

Com o intuito de manter a proporção de registros gerais coletados nos dois *corpora* selecionados (*Corpus do Português Now e Twitter*), realizamos três buscas no *site* de relacionamento em momentos distintos, com espaçamento de seis meses entre uma coleta e outra. Intencionamos coletar os dados com espaçamento entre cinco e seis meses para manter a periodicidade entre uma busca e outra e, sobretudo, para flagrar usos de nosso objeto de estudo (uso contíguo de *chega e aí*) em contextos que abordem questões/temáticas diversificadas, já que é característica do *Twitter* repercutir assuntos em alta por determinado tempo, retomando pontos sobre algum acontecimento que tenha estado nos *trending topics* do *site*.

Foi analisado, portanto, um total de 75 ocorrências de *chega aí*: 25 constantes no *Corpus do Português (Now)* e 50 no *Twitter*.

Análise de dados

Conforme mencionado anteriormente, de cunho majoritariamente qualitativo, o foco do trabalho é descrever os distintos contextos de uso contíguo de *chega e aí*, verificando seus níveis de composicionalidade e analisabilidade.

Oliveira e Fonseca (2020) principiam o estudo e a análise contextual de *chega aí* e constataam uma escala nos níveis de vinculação semântico-sintática da combinação. As autoras (2020) consideram a instanciação mais vinculada de *chega aí* como um *chunk*, uma unidade linguística responsável pela articulação de sentido convidativo.

A análise dos dados nos permite confirmar que *chega aí* figura como uma nova construção em contexto isolado, atuando em instanciações mais vinculadas, com função convidativa.

No contexto típico de *chega aí*, cada elemento mantém suas características prototípicas independentes. Nesse contexto, a combinação é composicional: o elemento verbal encontra-se na 3ª pessoa do singular do modo indicativo, e o locativo faz referência/apontamento a lugar físico, caracterizando a estrutura de predicado. Observe o registro abaixo:

(1) **Didico** @Nrarodrigues

Tweet em resposta a @gabriellegondim:

Já mandei a foto autografada, **chega aí** em uma semana mais ou menos

(Twitter - 04/07/20)

Na ocorrência (1), o emissor identificado como Didico (@Nrarodrigues) responde a uma postagem de sua interlocutora (@gabriellegondim). A partir da mensagem de Didico, é possível inferir que a situação comunicativa trata da solicitação, da cobrança ou do questionamento a respeito de uma foto. Nesse ponto, não podemos afirmar se a foto referenciada pela interlocutora já era autografada ou se Didico, a partir do contato com ela, decidiu autografá-la para enviar. Após a informação do envio da foto, o emissor afirma o prazo médio em que a menina receberá a encomenda (a foto) no local em que se encontra (*chega aí* em uma semana mais ou menos).

Nesse contexto, o verbo *chegar* é empregado para indicar o fim do trajeto percorrido pela foto, e o locativo faz referência ao local, endereço físico, em que a interlocutora se encontra, ainda que este não seja informado textualmente. Ratificamos que, conforme característica do contexto típico, cada um dos elementos é analisável individualmente, mantendo sua composicionalidade.

O contexto atípico corresponde ao primeiro estágio em que se flagra mudança linguística. Nele, são estabelecidas as pré-condições para o desenvolvimento do processo de mudança. Nessa

fase, ocorrem as primeiras alterações construcionais no eixo do sentido, de modo que o significado de determinado arranjo é consequente de implicaturas conversacionais, ou seja, se dá pragmaticamente.

O contexto atípico é marcado pela alta preservação da composicionalidade e da analisabilidade da construção típica, viabilizando a interpretação facilitada da atipicidade contextual. Além disso, mantém-se a estrutura predicativa com sujeito explícito ou implícito, conforme consta nos registros (2) e (3) de *chega aí* abaixo, os quais possuem atipicidades distintas em suas propriedades semânticas:

(2) Lívia - @lilaportela2

Tweet em resposta a @Byancaa_Lima:

Eu vou bem até a parte da alimentação certinha, quando **chega aí** me quebra kkkkkkkkkkkk nunca consigo me alimentar direito

(*Twitter* - 04/01/21)

(3) doloroso para todos. # Lógico que quem ia bem perdeu ponto, quem ia mais ou menos piorou e quem já ia mal destramelou de vez (passe em Ilhéus e Itabuna e veja). # Infeliz natal —Em torno de 80% dos 417 municípios baianos demitiram servidores entre setembro e agora. Segundo Eures Ribeiro (PSD), presidente da UPB e prefeito de Bom Jesus da Lapa, ele próprio demitiu 250. O tamanho do estrago ainda não foi contabilizado, mas Eures afirma que não é exagero dizer que o número de novos desempregados **chega aí** à casa de 20 mil. # — É disso para mais.

(A tarde online- 08/12/18 - *Corpus do Português Now*)

Em (2), Lívia, a emissora do *Tweet*, faz um comentário a respeito de se alimentar corretamente, presumivelmente, de forma balanceada e saudável. É possível inferir, pragmaticamente, que Lívia responde a um *post* em que Byanca (@Byancaa_Lima) aborda etapas/procedimentos para se ter uma vida saudável, e que fazer uma "alimentação certinha" é uma parte desse processo.

Nesse contexto, o verbo *chegar*, no presente do modo indicativo, não apresenta significação relacionada ao deslocamento espacial. A semântica verbal de percurso se mantém, no entanto,

trata-se de um percurso temporal, ratificado pelo uso de "quando", que marca o momento específico em que a menina começa a ter dificuldade para seguir o processo: a etapa da "alimentação certinha", referenciada pelo locativo *ai*.

Em (3), temos uma reportagem em que políticos tecem declarações a respeito do crescente índice de desemprego e mencionam justificativa para a demissão em massa. O verbo *chegar* (presente do indicativo), nesse contexto, significa atingir (alcançar) uma marca numérica aproximada, imprecisa. A combinação *chega ai* indica, de certo modo, o resultado de um processo ou percurso, uma vez que, ao ser usada para declarar que "**chega ai** à casa de 20 mil", pressupõe-se que chegou-se a esse índice gradualmente e de forma crescente e que, em situações/momentos anteriores, o quantitativo de desempregados era menor que essa marca.

A interpretação de gradualidade no crescimento do desemprego é favorecida pela informação de que "municípios baianos demitiram servidores entre setembro e agora", ou seja, de um ponto de partida no tempo (setembro) até o momento da reportagem. O locativo *ai* não tem nenhum referente espacial e nem temporal. Todavia, é usado para indicar grau de proximidade da suposição numérica apresentada.

A atipicidade em (2) está, portanto, relacionada à mudança da referência espacial prototípica do uso contíguo de *chega ai* para o apontamento temporal e em (3) para um apontamento de estimativa/ proximidade quantitativa, no entanto, a composicionalidade dos elementos constituintes da combinação colabora para a compreensão facilitada de seu uso.

Como segunda etapa de mudança linguística, o contexto crítico é assim denominado porque a instanciação de *chega ai* apresenta ambiguidade nos planos da forma e do conteúdo, possibilitando mais de uma interpretação. Nessa fase, as distintas possibilidades de interpretação contextual acionam o processo de mudança. Trata-se de um estágio transitório, de modo que as condições linguísticas desse contexto não permanecem em uso após a construcionalização, como afirmam Diewald e Smirnova

(2012). A frequência de ocorrência desse contexto é baixa. Na coleta preliminar dos dados, flagramos apenas um registro de *chega aí* em contexto crítico.

(4) Lob @SouoLob

Tweet:

Começando com primeiro desenho do ano já com os dois pés na porta, pq esse ano vai ter comic minha sendo postada SIM (espero).

Chega junto aí no retuíte e curtida que mds eu quero muito conseguir por esse projeto de quase 9 anos para frente;^;

#comics #originalcharacter

(Twitter - 01/01/21)

Em (4), temos um *post* do *Twitter* em que @SouoLob declara que está iniciando o ano postando seu desenho. Ao fazer uso da expressão "com os dois pés na porta" e da afirmação enfática de que "vai ter comic minha sendo postada SIM", podemos inferir que o enunciador está determinado a seguir o ano postando seus desenhos (sua arte), ainda que manifeste incerteza ao alegar "espero". Após sua declaração, @SouoLob chama seu público (seguidores e demais usuários do *Twitter*) para auxiliar no engajamento de sua produção artística.

A seta dupla (indicativa de retuíte - compartilhamento) e o coração (símbolo que representa a "curtida" nessa rede social) associados a "*chega junto aí*" estabelece o direcionamento aos interlocutores e a solicitação de apoio e de contribuição na divulgação de seu projeto. O emissor declara, ainda, que se trata de um projeto de 9 anos ao qual pretende dar continuidade.

Nessa situação comunicativa, a criticidade é marcada pela ambiguidade estrutural na interpretação de "*chega junto aí*". O elemento "junto", interveniente entre o verbo *chegar* e o locativo *aí*, provoca a possibilidade de interpretar a expressão *chega junto* associada ao locativo (*chega junto/ aí*) ou de compreender *chega junto aí* como uma única expressão.

Na interpretação em que consideramos *chega junto* + locativo *aí*, o verbo *chegar* apresenta semântica imperativa para que o outro

realize o movimento virtual de se aproximar do locutor e colaborar com ele, para que o apoie, partilhe e compartilhe suas atividades/criações na rede social. A semântica de direcionamento para próximo do emissor é ratificada pelo emprego do termo "junto" (chega junto). Nessa perspectiva, o locativo *aí* mantém sua função referencial, no entanto, não aponta para um local físico e sim para a ação de *retuitar* (*compartilhar o tweet*) e curtir a postagem, ou seja, *aí* aponta para ações representadas pelos símbolos das duas setas e do coração.

Ao fazer a leitura de *chega junto aí*, mais aglutinado, evidencia-se a função de chamar a atenção do outro para si, a fim de fazer solicitação, um pedido. Consideramos a possibilidade de essa instanciação favorecer/motivar a mudança linguística e a criação da construção convidativa [chega aí]. Tal consideração se apresentou como hipótese no decorrer da análise do registro e precisa ser comprovada por meio da observação de outras ocorrências.

As ocorrências da combinação *chega aí* analisadas acima, em (1), (2), (3) e (4), apresentam contextos em que há níveis maiores de composicionalidade e analisabilidade, ou seja, as partes da combinação são decomponíveis, e cada elemento mantém em maior ou menor grau as suas autonomias formais e funcionais. Seguem, agora, ocorrências em que a combinação torna-se menos composicional e analisável, ou seja, os elementos passam a ser mais vinculados e recrutados como um todo com função convidativa.

Seguindo a taxonomia de Diewald e Smirnova (2012), o contexto isolado é assim denominado em virtude de a nova construção apresentar uso distinto da combinação que lhe serve de fonte, de modo que ambas as construções passam a coexistir na língua, cada qual em seu contexto específico de uso. Consideramos que o contexto isolado da construção *chega aí* apresenta micropassos de mudanças, nos termos de Rosa (2019), em sua função convidativa. O verbo no imperativo afirmativo favorece a injunção convidativa e o uso verbal contíguo ao locativo *aí* estabelece uma situação de solicitação de aproximação do interlocutor para próximo do locutor em distintas formas de

"deslocamento". Isto é, a construção possui função convidativa, no entanto, a orientação semântico-pragmática do convite é distinta em cada contexto.

No caso da instanciação de *chega aí*, seu uso prototípico se diferencia do contexto isolado em sua vinculação semântico-sintática: em contexto típico, a instanciação é mais lexical, composicional e constitui predicação verbal; já em contexto isolado, é procedural e menos composicional com função convidativa. É no terceiro estágio (isolado) que se consolida o processo de mudança, a construcionalização. Seguem registros de contextos isolados:

(5) ". # "O público tá vendo o proceder de cada um, te garanto. Tô analisando isso pelas eliminações, pelas pessoas que já saíram daqui e que ninguém antes imaginava " finalizou ele. Rafael Ilha aponta faca para João Zoli # Na tarde desta sexta-feira (09), Rafael Ilha acabou deixando João Zoli assustado, acontece que o ex-Polegar apontou uma faca para o cantor. Na ocasião, João Zoli estava preparando algo para comer, quando Rafael se aproximou e apontou a faca para o colega. " O Bob Esponja, **chega aí**. Deixa eu ver uma coisa. Vem cá, fica mais perto ", falou ele ao se aproximar. #

(Legião dos heróis- 10/11/18 - *Corpus do Português Now*)

(6) **Comentarista #BBB20@BBB**Análise

Tweet:

Comentarista que respeita opiniões contrárias e que não curte ofender ninguém. aqui comentamos como se estivéssemos em uma roda de amigos. **Chega aí!**

(*Twitter* - 03/07/20)

(7) @marcospaulofra2

Tweet em resposta a @BRZZ775 e @Vessoni: Deixa eu te contar um segredo: **chega aí**, não sei se vc sabe, mas o palmeiras não tem mundial!!!! (Emojis de risada, piscadinha etc)

Twitter (04/01/21)

(8) @LeoAversa

Tweet:

O álibi do sujeito é que na hora do assassinato ele estava matando outra pessoa em outro lugar. **Chega aí**, Tarantino.

(*Twitter* - 30/06/20)

O fragmento (5) trata de uma situação ocorrida entre dois participantes (João Zoli e Rafael Ilha) de um *reality show* brasileiro (A fazenda) em que a notícia é narrada e as declarações dos participantes são expostas com fidedignidade.

Na fala de Rafael Ilha "O Bob Esponja, *chega aí*", o verbo *chegar* não indica finalização de uma trajetória percorrida por algo/alguém e *aí* tampouco aponta para algum lugar no espaço e/ou no tempo. Nesse contexto, a adjunção de *chega aí* e do vocativo sugere a solicitação de Rafael para que João se aproxime dele, ou seja, há um convite que implica que o outro se desloque para junto. No entanto, a solicitação/convite do locutor pode não se tratar, necessariamente ou somente, para que o interlocutor se desloque fisicamente até ele, mas pode, também, ser uma chamada de atenção para si, para que o outro lhe dirija a atenção.

Desse modo, o uso de *chega aí* tem ainda menor composicionalidade e seus elementos não são passíveis de análise individual, já que atuam em conjunto com a função intersubjetiva de o falante convidar o seu interlocutor para próximo de si. O convite para aproximação é reforçado pela continuidade da fala (Vem cá, fica mais perto) e pela narração da cena (falou ele ao se aproximar.).

Em (6), em postagem do comentarista do *reality show* Big Brother Brasil 2020, no site de relacionamentos *Twitter*, observa-se com mais nitidez o caráter convidativo virtual de *chega aí*, que é usado como uma sentença exclamativa autônoma, independente sintaticamente. O convite, nesse caso, está direcionado ao(s) usuário(s) do site de relacionamento que acompanha(m) o *reality show* a fim de que se aproxime(m), no sentido de acompanhar e participar de um espaço que não é concreto propriamente, mas virtual, ainda que a referência a "estar em uma roda de amigos" denote um espaço em ambiente físico.

Já em (7), em postagem no *Twitter* como resposta a @Vessoni, o emissor (@marcospaulofra2) convida seu interlocutor para partilhar de uma informação, um conhecimento (o Palmeiras não ter conquistado nenhum título de campeonato Mundial). Nessa

ocorrência, inserida em situação comunicativa que envolve futebol e, conseqüentemente, rivalidade de torcidas, [*chega aí*] é utilizada como um convite em tom de ironia para que o outro atente para a informação dada: o Palmeiras não possui títulos mundiais. Pragmaticamente, podemos inferir que o convite para que o interlocutor *chegue aí* se dá para fazer um lembrete, que serve de argumento, nessa situação comunicativa, ao interlocutor. Nesse tipo de contexto, há uma chamada para que o outro se aproxime e compartilhe de um conhecimento, de uma crença, de uma ideologia.

No registro (8), há uma postagem no Twitter referente ao depoimento de um dos acusados de assassinar a vereadora do Rio de Janeiro Marielle Franco. O acusado alegou estar em outra localidade assassinando outra pessoa no dia do atentado contra a política, isto é, o suspeito utilizou como álibi sua participação em outro crime. Em tom de ironia, o emissor do *tweet* (@LeoAversa) faz um convite em tom invocativo do diretor e produtor de filmes cinematográficos que contém violência (cenas sangrentas de faroeste, artes marciais etc.) Nesse contexto, é pragmaticamente inferido o convite/a evocação de uma pessoa pública, uma entidade, uma autoridade no assunto para que se faça destaque ao incomum, ao atípico ou ao absurdo de dada situação.

Constatamos que as subpartes que compõem *chega aí*, no processo de mudança, tornam-se menos composicionais e analisáveis e adquirem função procedural, logo, *chega aí* é um *chunk* na língua que se construcionalizou como uma construção com função de convite, que adquire algumas das características relativas à marcação do discurso e nos permite conjecturar que está seguindo o caminho para integração na categoria dos MDs.

Considerações parciais

Ressaltamos que, ainda que com dados sincrônicos preliminares, a produtividade de tipos distintos de contextos nos permite classificar os estágios de mudança estabelecidos por

Diewald e Smirnova (2012). Observamos que textos interacionais e espontâneos favorecem o uso construcional de [*chega aí*].

Pretende-se, também, no prosseguimento da pesquisa, expandir o número de dados observados a fim de aprofundar a análise contextual dos distintos contextos de uso e aplicar a metodologia qualiquantitativa.

Referências

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2010.

CROFT, W. *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DIEWALD, G. Context types in grammaticalization as constructions. *Constructions*, SV1-9/2006.

DIEWALD, G; SMIRNOVA, E. Paradigmatic integration”: the fourth stage in an expanded grammaticalization scenario. In: DAVIDSE, K. *et al* (ed.). *Grammaticalization and language change – new reflections*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2012, p.111-131.

OLIVEIRA, M. R. de. Contexto: definição e fatores de análise. In: Mariangela Rios de Oliveira e Ivo da Costa do Rosário. (Org). *Linguística Centrada no uso*. 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

OLIVEIRA, M. R. de.; FONSECA, M. B. R. da. *Níveis de vinculação semântico sintática de chega aí no português do Brasil: uma análise centrada em contextos de uso*. (Con) *Textos Linguísticos*, Vitória, v.14, n.28, p. 56 -76, 2020.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. (eds.). *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Bloco 2

**Linguagem e cognição:
construções subjetivas, impessoalidade e
aprendizagem de L2**

A construção subjetiva no Facebook: a ordem das orações

Angelina Maganha Grigorio da Silva¹

Introdução

Este trabalho busca analisar a construção subjetiva cujos valores semântico-discursivos podem ser de modalização (deôntica, epistêmica) e de avaliação. As análises se deram à luz de modelos baseados no uso com incorporação de pressupostos funcionalistas, principalmente norte-americanos (HOPPER & TRAUGOTT, 2003) e da Linguística Centrada no Uso (BYBEE, 2016). O termo *construção subjetiva* é utilizado, conforme Dias, Abraçado e Lima-Hernandes (2017), para referenciar a construção que apresenta simultaneamente a subjetividade do falante/escrivente e a função sintática de sujeito oracional.

O *site* da rede social *Facebook* foi eleito para a coleta de dados para compor nosso *corpus*. As ocorrências de construções subjetivas utilizadas na rede social constituem dados de uso empregadas em memes, legendas de fotos e postagens, *posts* e ainda em manchetes de matérias publicadas em jornais e revistas digitais compartilhadas no *Facebook* via *link* por amigos na rede social. Ao todo, foram coletados, da *timeline*, duzentos e quatorze dados de uso entre maio de 2018 e julho de 2019. O *print* foi a forma de coleta para que fosse possível analisar o diálogo entre as linguagens verbal e não verbal tão comum nas redes sociais.

Foram analisados dados em que as sentenças apresentam: (i) anteposição da oração subjetiva [oração subjetiva + oração matriz];

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense, orientada pela Prof^a. Dr^a. Nilza Barrozo Dias – UFF. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

e (ii) posposição da oração subjetiva [oração matriz + oração subjetiva]. O termo oração *matriz* foi adotado, conforme Castilho (2019), em vez do termo *oração principal*.

Para além dessas questões estruturais, a análise das construções subjetivas permite observá-las a partir do ponto de vista semântico, já que são utilizadas para a expressão de atitude do falante/escrevente por apresentar uma avaliação acerca do que é informado na oração subjetiva. Essa avaliação pode ser modalizadora [de obrigação/necessidade, de asseveração/eventualidade] ou de avaliação.

O objetivo foi entender como a motivação do falante/escrevente determina a organização das informações que compõem os enunciados. Sendo assim, há motivação para que se eleja um determinado uso e não outro. Isto é, conforme mencionado anteriormente, a oração subjetiva apresenta variação quanto à sua ordem de colocação em relação à matriz, e essa ordem é motivada e não aleatória.

Neves (2011), Dias, Abraçado e Lima-Hernandes; (2017), Dias e Braga (2018) e Gonçalves (2016) apontam, em seus estudos sobre as orações subjetivas, que o prototípico é o uso da oração matriz em posição inicial na sentença e que a anteposição da oração subjetiva traduz a topicalização da informação contida nessa parte da construção. Deste modo, os autores contribuem para a análise e compreensão dos dados já que, no *corpus* para esta pesquisa, foram encontrados tanto dados de uso com anteposição da oração matriz quanto com posposição.

Aporte teórico

Modelos baseados no uso com incorporação de pressupostos funcionalistas norte-americanos

Com o advento da Linguística – ciência que estuda, descreve e analisa a linguagem –, no século XIX, várias correntes linguísticas surgiram, como o Estruturalismo e o Gerativismo, entre outras. À

luz do Funcionalismo, é possível estudar a relação entre a estrutura gramatical e seus diferentes contextos comunicativos que interferem nos usos da língua. Além disso, o funcionalista centraliza seus estudos em usos reais da língua, e seu objetivo é buscar as motivações do falante/escrevente, pois parte-se do princípio de que as escolhas são motivadas. A literatura funcionalista destaca-se ainda por não corroborar a ideia de autonomia sintática (FURTADO DA CUNHA, 2015).

As regularidades da língua constituem um importante fator de análise nos estudos funcionalistas, de acordo com Furtado da Cunha (2015), pois se buscam explicar as regularidades que podem ser observadas no seu uso interativo. Para que se cumpra esse objetivo, as condições discursivas em que se verifica um determinado uso são alvo de consideração nos estudos funcionalistas.

Como um funcionalista não recorre a situações discursivas hipotéticas, seus estudos pautam-se em situações de uso reais da língua. Assim, a análise dos dados debruça-se sobre as funções que os enunciados e os textos desempenham na comunicação interpessoal do falante/escrevente com o ouvinte/leitor.

De acordo com Bybee (2016), a língua é um fenômeno que possui estrutura aparente e apresenta regularidade de padrões com variações significativas em todos os seus níveis, pois a natureza da linguagem se assemelha às dunas de areia, já que, com o passar do tempo, apresenta variações que ocorrem de forma regular.

Nessa perspectiva, a forma e o significado devem ser analisados em concomitância, sem que a sintaxe ganhe centralidade. Portanto, a literatura funcionalista contempla a análise dos fenômenos que são estruturais e funcionais, fixos ou variáveis. Além disso, investigam-se as forças das quais resultam tais padrões encontrados.

Por fim, as forças geradoras dos padrões linguísticos observados em um determinado uso da língua são importantes para um linguista funcionalista, porque seus estudos contemplam as motivações das quais resultam as variações, pois são os usos e as

forças que produzem esses diferentes padrões. Deste modo, com a incorporação de pressupostos funcionalistas, é possível observar a língua sem estar preso a questões puramente do campo sintático, já que é necessário olhar as relações semântico-pragmáticas. Nesse sentido, Hopper e Traugott (2003) alertam para a importância de se estudar os processos de combinação de orações considerando os aspectos lógico-semânticos. Assim, a ordem de colocação dos constituintes da construção e as motivações que determinam o uso são pistas deixadas pelo falante/escrevente que podem ser seguidas nas análises linguísticas.

Topicalização Vs. prototipicidade

De acordo com Pontes (1981), a estrutura tópico-comentário é aquela que apresenta (i) o tópico – porção do enunciado sobre o qual se faz uma declaração e ocupa a posição inicial da sentença; (ii) o comentário – porção que contém a informação sobre o tópico. Nesta pesquisa, busca-se, com adaptações para o nível da sentença complexa, empregar a noção de tópico-comentário nos dados de ocorrências de uso da construção subjetiva em que a oração subjetiva surge anteposta em relação à matriz, ocupando, portanto, a posição de tópico.

De acordo com Neves (2011), o prototípico é o emprego da oração matriz em posição inicial. A autora adverte que, em havendo inversão dessa ordem, ocorre a topicalização da informação contida na oração subjetiva. Essa ideia é ainda corroborada por Gonçalves (2016), Dias, Abraçado e Lima-Hernandes (2017) e Dias e Braga (2018). Para os pesquisadores, essa ordenação das informações não é gratuita, pois, ao optar por construir a sentença com anteposição da oração subjetiva, o falante/escrevente atribui nuances de enfoque para a informação que é trazida primeiro, lançando luz sobre ela. Conseqüentemente, a oração matriz, em segunda posição na sentença, funciona como o comentário sobre o tópico (oração subjetiva anteposta à matriz).

Em perspectiva funcionalista, é possível observar que as motivações discursivas do falante/escrevente são determinantes na estruturação do enunciado. Para entender melhor essa questão, veja-se o exemplo a seguir:

(1) “É preciso **amar as pessoas como se não houvesse amanhã**” (Canção Pais e Filhos – Legião Urbana).

Nesse trecho da canção que se constitui de uma construção subjetiva, é possível observar que a oração matriz – É preciso – ocupa a posição inicial, isto é, funciona como o tópico na estrutura tópico-comentário; já a oração subjetiva posposta em relação à matriz – amar as pessoas como se não houvesse amanhã – é a declaração que se faz acerca da informação inicial. Nesse caso, o foco recai sobre a matriz.

No entanto, a inversão da ordem muda completamente o enfoque, pois a construção “**Amar as pessoas como se não houvesse amanhã é preciso**” se difere daquela que compõe a canção, uma vez que a anteposição da oração subjetiva faz com que o enfoque incida sobre a informação trazida nessa parte da construção. Isso se deve ao fato de que a simples reordenação das informações atribui à nova construção com topicalização da subjetiva um novo valor semântico-discursivo, já que a posição inicial é o lugar da subjetividade do falante/escrevente (DIAS; BRAGA, 2018).

A construção subjetiva

Nesta seção, a partir da fundamentação teórica, busca-se compreender melhor a construção subjetiva e seus valores sintático e semântico-discursivo evidenciados no *corpus* que será analisado mais adiante.

A designação “construções subjetivas” para aquelas sentenças complexas² que se constituem de oração matriz e de oração ou

² Conforme Castilho (2019).

orações que se comportam como sujeito e apresentam a subjetividade do falante/escrevente foi adotada, nesta pesquisa, conforme os estudos de Dias, Abraçado e Lima-Hernandes (2017).

De acordo com as autoras, o sujeito oracional não exibe traços prototípicos de sujeito, já que os traços de agente são negativos. As pesquisadoras se depararam com construções em que a oração subjetiva foi predominantemente preferida na posição posposta em relação à matriz, apresentando, portanto, traços negativos também quanto à noção de tópico, de rema.

Como, nesta pesquisa, o objetivo é analisar a posição das orações nas construções subjetivas, acredita-se que a ordem de colocação dos termos – embora seja um elemento estrutural e, portanto, de caráter sintático –, mostra um posicionamento do falante/escrevente, que se revela, portanto, como um fator de valor semântico-pragmático, por evidenciar o projeto enunciativo. Enfatiza e focaliza a informação trazida na oração contida na posição inicial. Nesse sentido, evidencia-se que há motivações do falante/escrevente para eleger a posição que cada oração deve ocupar dentro da construção. Consequentemente, tudo na comunicação é proposital, é intencional, seja de forma consciente ou não.

Conforme demonstrado anteriormente com a inversão da ordem das orações no dado (1) (subjetiva posposta em relação à matriz/ subjetiva anteposta), é perceptível que o propósito comunicativo do falante/escrevente é fator determinante, inclusive para a ordenação das informações trazidas na construção, pois a ordem das orações garante mais ou menos expressividade à construção, revelando uma motivação.

A construção subjetiva apresenta diferentes valores semânticos a depender do predicativo que compõe a oração matriz. Assim, este estudo contempla os usos de construções subjetivas de modalidade (deôntica e epistêmica) e de avaliatividade.

Com base em Neves (2011), Gonçalves (2011), Dias e Braga (2018) e Castilho (2019), a escolha do predicativo que constitui a matriz não é aleatória, pois precisa atender a um propósito comunicativo. Com isso, o falante/escrevente seleciona o

predicativo que melhor traduz suas motivações. Isto é, se o objetivo é expressar uma avaliação, lança mão de predicativos que são capazes de cumprir essa função (*bom, ruim, melhor, pior...*); se o que se pretende é expressar necessidade/obrigatoriedade, são necessários predicativos deônticos (*preciso, necessário, obrigatório*); já os epistêmicos atendem às necessidades de quem precisa dessa propriedade semântico-discursiva. Quanto a essa última, esse estudo abarca usos de construção epistêmica asseverativa, que expressa certeza (com o adjetivo *claro*), e dubitativa, que expressa dúvida (*possível, impossível, provável*) (NEVES, 2011; CASTILHO, 2019). Portanto, a escolha é determinada pelo objetivo final a que pretende o falante/escrevente.

Neves (2016) observa que a modalidade nada mais é do que um recurso linguístico à disposição do falante/escrevente para auxiliá-lo em sua expressão, isto é, a forma como ele exprime suas opiniões, certezas, dúvidas, ficando a cargo da oração matriz a tarefa de expressar a propriedade semântico-discursiva da construção (CASTILHO, 2019).

Portanto, os modalizadores epistêmicos são responsáveis por estabelecer a relação semântico-discursiva de dúvida ou certeza do falante/escrevente em relação à informação contida na oração subjetiva. Por outro lado, os deônticos estabelecem a necessidade/obrigatoriedade em relação à proposição da oração subjetiva. Já a avaliação está contida nos adjetivos qualificadores em função predicadora, que avaliam a oração substantiva subjetiva atribuindo-lhe valor de qualidade (NEVES, 2011; CASTILHO, 2019).

O Facebook

O Facebook foi escolhido por ser uma rede social que permite ao usuário a expressão de seus pensamentos por meio de diferentes mídias, desde a sua fundação. Diferente do Instagram, por exemplo, que inicialmente era utilizado para postagem de fotografias, foi se modificando e atualmente já permite uma maior diversidade de conteúdo. Além disso, o Facebook possui uma

ferramenta de busca que permite a coleta de dados da língua em uso. As redes sociais se traduzem em uma possibilidade de interação entre os usuários que afeta a língua de alguma forma, por ser um ambiente virtual que possibilita a comunicação humana. Portanto, faz-se necessário observar a língua em uso inclusive nesses ambientes virtuais (ARAÚJO, 2010; RECUERO, 2017), e, para este estudo, adotou-se o Facebook. Para Marcuschi (2010, p. 15), há um movimento que aponta para o surgimento de um conjunto de gêneros textuais que emergem no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais, como Facebook, Instagram, Twitter etc. O autor aponta que, mesmo que esses textos emergem dessa tecnologia tão variada que é a *internet*, eles ainda guardam semelhanças com os gêneros que circulam em outros ambientes.

Além disso, é importante observar que textos que circulam nas redes sociais, muitas vezes, apresentam diferentes códigos e linguagens que compõem a mensagem como um todo. Portanto, sua análise precisa levar em consideração a multimodalidade do texto próprio desse espaço de interação. Isto é, é preciso ler a imagem e compreender o diálogo que há entre o texto verbal e o texto imagético.

Metodologia

Para a análise dos dados desta pesquisa, foram utilizados pressupostos teóricos de cunho funcionalista, ampliando, assim, o olhar sobre os dados. Deste modo, não há centralidade nos aspectos sintáticos, já que a análise abarca os aspectos formais e os funcionais das ocorrências de construções subjetivas. Foram coletados do site da rede social *Facebook* duzentos e quatorze dados de ocorrências de usos que se constituem de oração subjetiva e oração matriz com valor avaliativo e modalizador (deôntico e epistêmico) em postagens, legendas de fotos ou de itens compartilhados de outros usuários. A forma de coleta foi por meio de *prints* das ocorrências, por se tratar, muitas vezes, de dados com

textos verbais e visuais, ou seja, textos multimodais. A seleção foi através das postagens da *timeline*.

A coleta ocorreu no período de abril de 2018 a maio de 2019, e a contagem dos dados, no primeiro momento, foi a manual (contabilização do número total dos dados; separação por grupos: (1) avaliativas, (2) deônticas, (3) epistêmicas).

Além disso, criaram-se os subgrupos de subjetivas antepostas e subjetivas pospostas, pois o objetivo foi observar a posição da oração subjetiva em relação à matriz nos dados coletados. Isso foi realizado com base em Lambrecht (1994, p. 5), que defende que a estrutura da informação determina a estrutura formal da(s) sentença(s). O autor corrobora a ideia de que as suposições do falante/escrivente acerca do estado de conhecimento do ouvinte/leitor sobre determinado assunto geram uma determinada estrutura formal em detrimento de outra. Isto é, a anteposição ou a posposição da oração subjetiva, por exemplo, é determinada com base no que o outro sabe acerca do assunto. Posteriormente, os dados foram rodados no programa GoldVarb para melhor estratificação.

Para Lambrecht (1994), a sentença apresenta determinada estrutura porque é a expressão formal da estruturação pragmática de uma proposição em um discurso. Assim, os dados foram analisados com base na noção de estrutura da informação e com adaptação da noção de tópico e foco (a informação da oração subjetiva trazida na posição inicial é focalizada) para o nível da sentença complexa (PONTES, 1981).

Análise dos dados

Para a análise, as ocorrências foram divididas em três grupos de construções, a saber: (1) avaliativas; (2) deônticas; (3) epistêmicas.

A partir da análise dos dados, foi possível perceber que somente 45% das construções apresentaram anteposição da oração subjetiva em relação à matriz. Sendo assim, houve preferência pelo preenchimento da posição inicial com a matriz quando observado

o total de dados (214 ocorrências). No entanto, isso se modifica quando se observa por grupos (deônticas, epistêmicas e avaliativas). Veja a tabela a seguir:

Tabela. posição da oração subjetiva /valor semântico da matriz

Posição da subjetiva		Tipos de avaliativas			Total
		Deôntica	Epistêmica	Avaliativa	
Anteposta	Número	5	-	92	97
	%	5	-	95	100
Postosta	Número	32	16	69	117
	%	27	14	59	100
Total	Número	37	16	161	214
	%	17.2	7.5	75.3	100

Dados rodados no programa GoldVarb

A análise dos dados separados por grupos revela que houve maior variação quanto à posição da oração subjetiva em relação à matriz dentre as construções de valor avaliativo. Foram encontrados 97 dados de ocorrências com anteposição e 92 ocorrências são desse grupo, representando 95% dos casos, pois somente 5 dados são do grupo das deônticas e não houve ocorrências de anteposição das epistêmicas.

Grupo 1: construção avaliativa

Figura 1. Construção com *é impressionante*



Fonte: <https://www.facebook.com/caminho.de.otimismo/photos/a.436121299796705/2305728722835944> > Consultado em 05/12/2018.

No exemplo (1), há uma construção subjetiva constituída de oração matriz + orações subjetivas, logo apresenta um caso de posposição das subjetivas. A oração matriz – *É impressionante* – do ponto de vista semântico-discursivo traz uma avaliação expressa pelo adjetivo *impressionante*, que traduz um alto grau de comprometimento do escrevente em relação à informação contida na oração subjetiva – *como as pessoas são julgadas por serem reais e como são amadas por serem falsas* (NEVES, 2011; DIAS; BRAGA, 2018).

Figura 2. Construção com *é bom / é ruim*



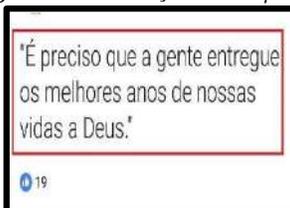
Fonte: <https://www.facebook.com/jackyelynn1014/posts/999845823546584> > consultado em 07/05/2019.

O exemplo (2) apresenta duas construções subjetivas coordenadas entre si. As orações subjetivas encontram-se antepostas às matrizes oração subjetiva + oração matriz – *perder a aposentadoria é bom* – e – *investir em educação é ruim*. A anteposição representa pragmaticamente o enfoque dado pelo escrevente para a informação trazida na oração subjetiva (NEVES, 2011; GONÇALVES, 2016).

O valor semântico de avaliação é conferido à construção por meio dos predicativos *bom* e *ruim*, que são os responsáveis por atribuir valor de julgamento ao conteúdo das orações completivas subjetivas – *perder a aposentadoria* – e – *investir em educação*.

Grupo 2: construção deôntica

Figura 3. Construção com *é preciso*



Fonte: <<https://www.facebook.com/rafael.inacio.334>>
Consultado em 19/02/2019.

No exemplo (3), é possível observar a construção subjetiva na ordem Oração matriz + oração subjetiva posposta. A oração subjetiva – *que a gente entregue os melhores anos de nossas vidas a Deus* –, do ponto de vista sintático aparece posposta em relação à matriz. Nesse dado, observa-se a ordem não marcada, que consiste na posposição da oração subjetiva e configura-se o uso canônico das construções subjetivas; e o valor semântico-discursivo de modalidade deôntica, conferido à matriz pelo predicativo *preciso*, expressa a subjetividade do escrevente, que dita o que deve ser feito em relação à informação trazida na oração subjetiva (NEVES, 2011; CASTILHO, 2019).

Grupo 3: construção epistêmica

Figura 4. Construção com *é possível*



Fonte: <<https://www.facebook.com/photo/?fbid=2099490043466749&set=a.308968299185608>> Consultado em 16/02/2019.

No exemplo (4), é possível observar uma construção subjetiva que se constitui na ordem Oração matriz + oração subjetiva. Isto é, a oração completiva subjetiva ocupa a posição posposta, e a oração matriz marca a posição do escrevente ao validar a proposição da subjetiva como uma possibilidade, pois está no campo da dúvida (NEVES, 2011; CASTILHO, 2019).

Do ponto de vista sintático, a oração matriz – *é possível* – predica a oração subjetiva – *criar notícias falsas sobre o governo Bolsonaro que sejam piores que as verdadeiras?* Do ponto de vista funcional, a oração matriz expressa a modalidade epistêmica de possibilidade, conferida pelo predicado *possível*.

Resultados

A análise dos dados permitiu observar que as construções subjetivas do tipo avaliativa foram mais recorrentes, somando 161 ocorrências no total de 214 dados. Além de mais numerosas, as avaliativas apresentaram variação no padrão de ordem das orações, já que foram encontradas 95% das ocorrências desse tipo com orações subjetivas antepostas às matrizes. Outros 5 dados de anteposição foram encontrados no grupo das deônticas, portanto a preferência nesse grupo, que se constitui de 37 dados, foi pela posposição da subjetiva em relação à matriz. As construções do tipo epistêmicas foram pouco numerosas, com apenas 16 ocorrências, e nenhum dado de anteposição foi encontrado.

Essa preferência foi apontada por Neves (2011), Gonçalves (2016), Dias, Abraçado e Lima-Hernandes (2017) e Dias e Braga (2018). De acordo com os autores, o emprego da oração subjetiva em posição inicial na sentença evidencia uma topicalização da oração subjetiva. Deste modo, é possível atestar a função pragmática de topicalização da informação contida na oração subjetiva. No entanto, a estrutura de tópico foi mais recorrente apenas entre as construções subjetivas avaliativas, já que entre as deônticas foram encontrados apenas cinco dados de uso, e não

houve dados de construções epistêmicas com anteposição da oração subjetiva.

Referências

ARAÚJO, J. C. R. Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 109-134.

BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do Português Brasileiro*. 1 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

DIAS, N. B.; ABRAÇADO, J.; LIMA-HERNANDES, M. C. Construções subjetivas. In: BAGNO, M.; CASSEB-GALVÃO, V.; REZENDE, T. (orgs.). *Dinâmicas funcionais da mudança linguística*. São Paulo: Editora Parábola. 2017, p.163-190.

DIAS, N. B.; BRAGA, M. L. As construções subjetivas avaliativas no português do Brasil. In: OLIVEIRA, M. R.; CEZÁRIO, M. M. (orgs.). *Funcionalismo linguístico: vertentes e diálogos*. Niterói-Rio de Janeiro. Coleção/UFF. 2018, p. 205-225.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 157-176.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. Posição de sujeito e objeto em construções complexas subjetivas. In. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume Especial, dez de 2016, p. 192-215. ISSN 2238-975X1.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. 2 ed., Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

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

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 15-80.
- NEVES, M. H. M. Modalidade. In: KOCH, I. (org.). *Gramática do português falado*, vol. VI. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996, p. 163-200.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- PONTES, E. *Construções de tópico em língua escrita*. Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura, Belo Horizonte, vol.5, 1981, p. 51-73.
- RECUERO, R. C. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2017, p. 17-32.

O aspecto verbal e o efeito de impessoalidade: o caso das estruturas *acontece que* e *ocorre que*

Priscilla Hoelz Pacheco¹

Introdução

À luz dos modelos baseados no uso, este trabalho visa verificar de que modo as estruturas contrastivas *acontece que* e *ocorre que* funcionam como instrumentos de uma estratégia de impessoalidade do falante na elaboração de seus argumentos.

Partimos do pressuposto de que ambas as estruturas sofrem um processo gradativo de esvaziamento de seu valor semântico original, de acontecimento, e passam a ser utilizadas no português brasileiro contemporâneo como uma espécie de conector que estabelece conexões de desigualdade entre enunciados, focalizando o argumento a ser introduzido. Cabe destacar que optamos pelo uso do termo *desigualdade* em relação ao termo *contraste* a partir da proposição de Neves (1984) de que existe certa gradação nesse tipo de relação, que englobaria *contraste*, *oposição* e até mesmo *eliminação*. Sendo assim, neste trabalho, *desigualdade* funciona como um conceito guarda-chuva para abrigar os valores e variantes semânticas possíveis.

Assim, nosso foco principal é averiguar de que forma é construída a desigualdade em enunciados iniciados por *acontece que* e *ocorre que*. Nossa hipótese é que o uso dessas estruturas colabora na focalização da informação subsequente, construindo um efeito de sentido impessoal, distanciando o falante do que é dito. Desse modo, os segmentos argumentativos introduzidos pelas estruturas são interpretados como de caráter universal e

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem, na Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nilza Barrozo Dias.

verdadeiros, tornando-se uma futura refutação por parte do interlocutor improvável.

O tempo linguístico e o tempo verbal

Não poderíamos falar do tempo linguístico e do tempo verbal sem falar primeiramente do verbo e de suas propriedades. Segundo Azeredo (2018, p. 192), o verbo ocorre nos enunciados sob várias formas “para a expressão das categorias de tempo, aspecto, modo, número e pessoa”. Para o autor, entre essas categorias, o tempo é a mais intrinsecamente relacionada ao verbo, tendo em vista a possibilidade de se estabelecer uma relação entre as formas verbais e as noções cronológicas de presente, passado e futuro.

Azeredo (2018) aponta que, junto com o espaço, o tempo é parte essencial das relações do indivíduo com o mundo, o que justifica as inúmeras formas para que possamos situar nossas ações em relação a ambos.

A pessoa que fala – ou escreve – comanda, por assim dizer, a atividade discursiva, normalmente transformando-a – ou colaborando para transformá-la – numa complexa rede de atos de significação que têm no *eu*, no *aqui* e no *agora* do discurso seus pontos de referência. A representação do tempo como categoria da linguagem verbal é parte dessa atividade discursiva, que tem no momento da enunciação (ME) seu ponto de referência principal (AZEREDO, 2018, p. 228).

Desse modo, o momento da enunciação é o ponto de referência, mas os fatos e as ideias expressos podem ser simultâneos, anteriores ou posteriores a esse momento. Essa relação do tempo verbal com a situação de fala é chamada de dêixis.

O tempo assim compreendido [...] organiza-se em torno do ponto dêitico da enunciação que designa o ponto temporal e espacial em que o falante está situado no momento de fala (T_0). Aos acontecimentos linguísticos que ocorrem no momento em que o falante produz o enunciado atribuímos o tempo presente. Por conseguinte, os outros tempos subdividem-se, conforme a localização que têm com o presente, em: passado (que situa acontecimentos linguísticos antes do momento em que se fala), e o futuro (que situa os

acontecimentos linguísticos depois do momento em que se fala) (MARÇALO; LIMA-HERNANDEZ, 2010, p. 7, apud ABRAÇADO, 2020, p. 25).

Neste trabalho, nosso interesse está, principalmente, no tempo presente. O presente do indicativo diz respeito à realidade factual (ABRAÇADO, 2021). Toma um fato como não concluído, “situando-o num intervalo de tempo do qual faz parte o próprio momento da enunciação (...). O presente é o único tempo que expressa situações e propriedades permanentes, de validade ilimitada, como as verdades científicas, as crenças, os dogmas e os provérbios” (AZEREDO, 2018, p. 395).

Dessa forma, a noção de presente como tempo gramatical não pode ser definida como única e exclusivamente relacionada ao momento em que se fala. Para Castilho (2016), pode-se classificar o presente nos seguintes subtipos: (i) presente real, que indica simultaneidade com o momento de fala; (ii) presente metafórico e (iii) presente atemporal. O terceiro tipo contempla o chamado presente gnômico, dos ditados populares e o presente das verdades eternas.

Esse terceiro tipo muito nos chama a atenção, tendo em vista que acreditamos que *acontece que* e *ocorre que* são utilizados como parte de uma estratégia de se introduzir no discurso argumentos que passem a imagem de serem verdadeiros e universais, com o objetivo de, assim, intimidar o interlocutor e evitar qualquer tipo de polêmica ou questionamento acerca do que está sendo colocado.

Além do tempo verbal, no entanto, também influenciam na conceptualização do tempo linguístico categorias como aspecto e modos verbais. É o aspecto, por exemplo, que indica as modalidades de duração do evento: se momentâneo, duradouro, inacabado, acabado, repetido.

Travaglia (2016), em seu trabalho *O aspecto verbal no português*, propõe um quadro aspectual da nossa língua, destacando, inclusive, que a combinação de diferentes situações com uma mesma flexão temporal pode resultar na expressão de diferentes

aspectos. Entre essas combinações, o autor cita o aspecto chamado *indeterminado*.

O indeterminado apresenta a situação como tendo duração contínua ilimitada. [...] ilimitado aqui não significa infinito, mas antes sem limites conhecidos ou perceptíveis, ainda que intuitivamente. [...] As situações expressas em frases com aspecto indeterminado são atemporais ou antes onitemporais, já que são tomadas como elementos “universalizados”, válidos para todo o tempo, que o falante torna válidos para o momento presente através de sua enunciação, mesmo que a situação não esteja ocorrendo no momento da fala. [...] O tempo sugerido é tanto o passado quanto o futuro e hipoteticamente o presente, isto é, a frase é onitemporal (TRAVAGLIA, 2016, p. 87).

O aspecto indeterminado, assim, apresenta as verdades eternas ou tidas como tais (sejam elas científicas, de experiência de vida, provérbios ou simples afirmações de caráter geral) e caracteriza seres ou coisas, utilizando o tempo presente do modo indicativo. Essas funções da noção aspectual indeterminada convergem com as classificações acima discriminadas do tempo presente, principalmente no que se refere ao presente atemporal. Cabe ainda destacar que o modo indicativo é utilizado para indiciar fatos de existência objetiva, isto é, situações retratadas como reais.

Considerando as estruturas *acontece que* e *ocorre que*, formadas a partir dos verbos *acontecer* e *ocorrer* conjugados na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, podemos, então, verificar se as características de tempo, modo e aspecto acima apresentadas se adequam ao que os dados nos mostram. Faremos essa correlação na seção de análise deste trabalho.

Objetividade e (inter)subjetividade na estratégia de impessoalidade

Muito se tem discutido nos estudos de linguagem sobre a relação entre o uso de elementos linguísticos e a atitude do falante em situações discursivas. O posicionamento do sujeito no discurso e os valores semântico-discursivos correlacionados à forma como

um dado indivíduo constrói o conteúdo a ser expresso dizem respeito às noções de objetividade, subjetividade e intersubjetividade.

De acordo com Traugott e Dasher (2005), a perspectiva objetiva é aquela em que o falante tem a intenção (ou simula ter a intenção) de descrever os eventos tais quais eles se apresentam. A subjetividade, por sua vez, diz respeito ao conceito de sujeito de consciência, que cria uma visão subjetiva das situações e dos fatos e a instancia por meio de recursos linguísticos que colocam o sujeito explicitamente no discurso. Esses recursos linguísticos podem ser os marcadores dêiticos, por exemplo, que situam o falante na enunciação.

Já a intersubjetividade se refere à importância que o falante dá ao interlocutor enquanto participante do discurso. Assim, os falantes, ao se utilizarem de elementos marcados pela intersubjetividade, convidam o interlocutor a compartilhar a expressão de crenças e o grau de comprometimento com o que está sendo dito. Esse compartilhamento é chamado por Traugott e Dasher (2005) de inferência sugerida (*invited inference*, no original), por meio da qual o falante convida o interlocutor a partilhar novos sentidos que, utilizados e combinados com a frequência necessária, poderão se tornar convencionalizados. Desse modo, é a partir da intersubjetividade e da expressão de atitude no discurso que o sujeito pode convencer seu interlocutor a partilhar de sua visão.

Verhagen (2005), por sua vez, caracteriza a subjetividade pela capacidade de reconhecer que somos todos agentes com intenção. Assim, falante e interlocutor não precisam estar explicitamente expressos na sentença para que um conteúdo seja considerado (inter)subjetivo; basta que esse mesmo conteúdo apresente certa intencionalidade.

Considerando as sentenças complexas, o autor ainda define que é o conteúdo da oração matriz que marca a perspectiva que será adotada em relação ao conteúdo da oração subordinada correspondente. Dessa forma, a oração principal de uma construção encaixada convida “o interlocutor para se identificar com uma

perspectiva particular em relação a um objeto de conceptualização que está, ele próprio, representado na oração encaixada” (VERHAGEN, 2005, p. 79, tradução nossa)², sinalizando, assim, o caráter intersubjetivo da sintaxe dessas construções.

Ainda conforme o autor, o conteúdo lexical da oração matriz de construções encaixadas, principalmente o verbo, “funciona como um operador sobre a relação entre os conceptualizadores, permitindo ao falante sugerir vários graus de identificação com a perspectiva que é ‘colocada no palco’” (VERHAGEN, 2005, p. 80, tradução nossa)³. Vale lembrar que *acontece que* e *ocorre que* se originaram de construções encaixadas nas quais os verbos *acontecer* e *ocorrer*, em contexto original (HEINE, 2002), são verbos de orações matrizes.

Nesse sentido, a perspectiva de Verhagen (2005) de que é por meio da oração principal que o falante convida o interlocutor a uma dada interpretação é fundamental para balizar nossa hipótese de que o falante se utiliza de *acontecer* e *ocorrer*, conjugados no presente do indicativo e com sujeitos oracionais, para estabelecer o conteúdo da oração encaixada como verdadeiro e universal.

Análise

Conforme exposto, à luz dos modelos baseados no uso, o objetivo deste trabalho é identificar de que forma *acontece que* e *ocorre que* não só produzem um sentido de desigualdade na conexão de enunciados, mas o fazem permitindo que o falante adote uma estratégia de impessoalidade, colocando seus argumentos como verdadeiros e irrefutáveis.

² No original, “I will propose that the matrix clause of a complementation sentence invites an addressee to identify with a particular perspective on an object of conceptualization that is itself represented in the embedded clause”.

³ No original, “(...) the role of the lexical content, especially the verbs, of the matrix clause in complementation constructs functions as an operator on the relation between the conceptualizers, allowing the speaker/writer to suggest various degrees of identification with the perspective that is ‘put on stage’”.

Para esse fim, os dados que compõem nosso *corpus* se constituem de pronunciamentos de senadores. Tais pronunciamentos estão disponíveis, já transcritos, no website do Senado Federal⁴, que permite a busca de dados por temas, palavras-chave e data. No caso da nossa pesquisa, os dados foram filtrados por palavra-chave e data.

Nosso método, neste momento, é qualitativo, com o intuito de entender como se constrói o efeito de sentido dos usos de *acontece que* e *ocorre que* no discurso. Para este trabalho, optamos por delimitar a busca para os anos de 2018 e 2019, o que corresponde a um total de 64 ocorrências de *acontece que* e 77 ocorrências de *ocorre que*.

Com o objetivo de verificar como se dá a construção do efeito de sentido de impessoalidade com o uso dos conectores *acontece que* e *ocorre que*, esta seção traz quatro dados diferentes para análise. Vejamos o primeiro exemplo:

(1) No K-12 e nas universidades, se ensina que cada problema tem uma causa. Anulando essa causa, se resolve o problema. *Acontece que* os problemas reais são bem mais complexos do que isso. Cada um tem inúmeras causas primárias, secundárias, terciárias, etc. Os problemas são tão complexos que somente o uso da lógica não consegue resolvê-los. É necessário o apoio da criatividade para enxergar o todo e achar a solução. *(Pronunciamento do senador Izalci Lucas, em 18/12/2019)*

No trecho (1), o senador está tratando do ensino de solução de problemas no sistema educacional. O segmento introduzido por *acontece que* traz uma quebra de expectativa, acrescentando uma especificidade sobre os problemas de que se fala: os problemas reais. Essa quebra traz uma desigualdade para o texto, uma vez que focaliza a complexidade da resolução de problemas no mundo prático em contraposição ao mundo teórico.

Desse modo, a sentença introduzida por *acontece que* insere uma ressalva na argumentação do senador. Essa ressalva, por sua vez, é colocada como verdadeira e de caráter objetivo. O verbo *acontecer*, nesse tipo de estrutura que possui sujeito oracional e é

⁴ Disponível em: <https://www.senado.leg.br/>

conjugado no presente do indicativo, conforme Travaglia (2016), assume noção aspectual indeterminada – aspecto no qual a situação é apresentada como tendo duração contínua ilimitada, podendo ser interpretada como atemporal ou, até mesmo, onitemporal. Pela fala do senador, podemos compreender que os problemas reais são complexos não apenas agora, no momento de fala, mas desde um passado indeterminado até um futuro também incerto. Assim, o argumento se coloca como uma verdade absoluta, que persiste no tempo, e que não pode ser refutada por nenhum outro interlocutor. Destaca-se, ainda, o uso do presente do indicativo em todo o trecho, o que contribui para o caráter factual do discurso, além do entorno impessoal, marcado também pela construção subjetiva deôntica “é preciso”.

Na sequência, em (2), o senador Haroldo Dutra Dias vinha apresentando uma narrativa acerca da relação entre o ser humano e as leis da natureza. O *acontece que*, quando introduzido, novamente, causa uma ruptura nessa narrativa. A estrutura insere um argumento contrário ao que vinha sendo exposto, considerando a contraposição entre *capaz de compreender todas as leis da natureza* e *as leis da natureza estão sempre nos surpreendendo*.

(2) O ser humano havia mergulhado o seu raciocínio numa arrogância tão imensa que ele se julgava capaz de compreender todas as leis da natureza. *Acontece que* as leis da natureza estão sempre nos surpreendendo – pergunte isso a um físico quântico. (*Pronunciamento do senador Haroldo Dutra Dias, em 13/05/2019*)

Além desse efeito de ruptura, levantando uma ressalva que altera a direção argumentativa do discurso, o senador ainda reforça sua colocação, mostrando-a como universal e incontestável, ao se utilizar do imperativo em *pergunte isso a um físico quântico*. O imperativo utilizado nesse contexto serve para reafirmar o caráter verdadeiro da proposição do falante, tendo em vista que ele demonstra ter certeza que, por meio de um argumento de autoridade, o interlocutor obterá a mesma resposta que ele – o falante – já está oferecendo de antemão.

O uso do advérbio *sempre* também contribui na construção do efeito de sentido de aspecto indeterminado, isto é, de validade extensiva a todos os tempos, fazendo com que o interlocutor tome como verdade e passe a compartilhar a ideia de que as leis da natureza, de fato, sempre surpreendem.

Passemos agora para os exemplos com *ocorre que*.

(3) Pessoalmente, no processo eleitoral defendi que a Operação Lava-Jato deveria se constituir em uma política de Estado permanente de combate à corrupção, e nós estamos verificando determinados retrocessos deploráveis. Entre aqueles que se elegeram, muitos não se esqueceram da agenda da sociedade, mas certamente muitos já se esqueceram dela. *Ocorre que* os eleitores brasileiros jamais esquecerão que essa prioridade foi proposta durante a campanha eleitoral como uma ferramenta política para promover uma ruptura com um velho sistema, retrógrado, superado, que levava o País ao infortúnio, e a população, à indignação. (*Pronunciamento do senador Álvaro Dias, em 24/09/2019*)

No exemplo (3), o senador Álvaro Dias apresenta um discurso inteiramente marcado pela personalidade. Inicialmente, ele se utiliza do advérbio *pessoalmente* e até mesmo o verbo *defendi*, na 1ª pessoa do singular, para marcar fortemente sua posição de combate à corrupção. Ele pontua, na sequência, que entre os políticos eleitos, há os que não se esqueceram do compromisso de combate à corrupção, mas há outros que sim.

O *ocorre que* é utilizado para introduzir elemento novo no discurso: os eleitores. Ao contrapor a posição dos *eleitos* e dos *eleitores*, o senador introduz um argumento de característica quase que onisciente, ao afirmar com convicção que nenhum eleitor se esquecerá da prioridade de combate à corrupção. É interessante notar que, quanto mais o falante tenta se distanciar do discurso, mais ele se coloca. A tentativa de se universalizar o argumento – citando *todos* os eleitores – é uma estratégia de impessoalidade que busca esconder a expressão de subjetividade do falante, mas que, na verdade, acaba o colocando ainda mais em evidência como conceptualizador.

O verbo *ocorrer* conjugado no presente do indicativo, combinado com o uso do advérbio *jamais*, que significa que em nenhum momento algo será considerado – nem no passado nem no futuro –, cria o efeito de sentido de tempo de duração ilimitada. Esse efeito de sentido torna a proposição mais forte argumentativamente, impossibilitando qualquer contestação. Ainda no que tange à força do argumento, vale ressaltar que, no âmbito do Senado, onde todos os seus integrantes foram eleitos pelo povo, o pensamento dos eleitores tende a ser valorizado.

Vejamos, por fim, o exemplo (4):

(4) O Senador Collor, antes de ser Presidente, como Presidente do CSA de Alagoas, lembramos da entrevista. Renan lembrou que eu dei, com prazer, jogando futebol em 1994 com o Galvão Bueno e o Maguito Vilela, que eu dei nele uma caneta no meio do campo, Romário, gênio da área, que nem você dava, baixinho! (*Risos.*) Dei uma caneta nele. Então, eu fiquei tão feliz de encontrar essas pessoas e de ver que não há raiva, porque me ensinou o jornalista Paulo Francis, eterno, que crítica não é raiva, crítica não é ódio, é apenas uma opinião sua. *Ocorre que*, neste País, a crítica é tão incomum que às vezes as pessoas interpretam com ódio. E não é ódio. (*Pronunciamento do senador Jorge Kajuru, em 01/02/2019*)

No trecho acima, o senador Jorge Kajuru narra a época em que era repórter e conviveu com certas figuras que hoje, assim como ele, atuam na política. Assim, toda a narrativa é permeada por elementos pessoalizados, memórias, verbos na 1ª pessoa do singular e adjetivos relacionados ao sentimento (*feliz*). Com a exposição de uma história pessoal, Kajuru introduz uma citação de um jornalista, o que já visa a uma mudança de perspectiva, vestindo o discurso de traços de distanciamento.

A partir daí, surge efetivamente a ruptura, com o uso de *ocorre que*, que opõe as proposições *crítica é opinião* e *crítica é ódio*. O entorno repleto de advérbios de negação colabora para a interpretação contrastiva.

O senador coloca a crítica *ser incomum no Brasil* como um fato dado como certo. A estrutura *ocorre que* não só insere um efeito de sentido de desigualdade, mas também constrói uma interpretação

de verdade absoluta em relação ao que está sendo dito pelo falante. Essa interpretação é potencializada pelo aspecto indeterminado do verbo *ocorrer* conjugado no presente do indicativo que, conforme Travaglia (2016), indica que a situação não possui limites conhecidos ou perceptíveis. Desse modo, a crítica é posta como incomum no Brasil não só no momento da enunciação, mas como algo que começou não se sabe quando e irá perdurar até não se sabe por quanto tempo. Vale ressaltar uma espécie de *efeito ilha* potencializado no trecho, tendo em vista que todo o entorno é altamente pessoal, enquanto o trecho introduzido por *ocorre que* está vestido de uma estratégia de impessoalidade.

Considerações Finais

Neste trabalho, buscamos identificar de que modo as estruturas *acontece que* e *ocorre que* são utilizadas no português contemporâneo para estabelecer relações de desigualdade, introduzindo argumentos com caráter geral e universal, não passíveis de refutação.

Como base para essa verificação, à luz dos modelos baseados no uso, que consideram o estudo da língua a partir da experiência do indivíduo no mundo, apresentamos algumas considerações quanto ao tempo linguístico e ao tempo verbal, privilegiando o presente do indicativo, bem como noções aspectuais. Ademais, também foram expostos conceitos de objetividade, subjetividade e intersubjetividade para compreendermos a conceptualização construída pelo falante e pelo interlocutor no discurso.

Em nossos resultados preliminares, observamos que nossa hipótese de que a conexão de segmentos por meio dos conectores *acontece que* e *ocorre que* apresenta efeito de sentido de impessoalidade se confirma. De caráter aspectual indeterminado, os segmentos argumentativos introduzidos por *acontece que* e *ocorre que* assumem um caráter de verdade universal, convidando o interlocutor a compartilhar da mesma opinião, o que torna improvável alguma contestação. Esse valor de verdade universal

torna esses segmentos mais pesados argumentativamente em relação ao todo. Dessa forma, as estruturas funcionam como partículas de realce de argumento mais forte dentro da estruturação da informação, com a finalidade de convencer o interlocutor. Estudos sobre o peso argumentativo dos segmentos iniciados por *acontece que* e *ocorre que* em relação ao entorno discursivo serão conduzidos como encaminhamentos desta pesquisa.

Referências

- ABRAÇADO, M. J. *O tempo, o tempo linguístico e o tempo verbal*. São Paulo: Contexto, 2020.
- _____. Tempo verbal, modo verbal e a concepção da realidade em português. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-17, 2021.
- AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 4 ed. São Paulo: Publifolha, 2018.
- CASTILHO, A. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- HEINE, B. On the role of context in grammaticalization. In: WISHER, I. (Ed.) *New Reflections on Grammaticalization*. PA, USA. Johns Benjamins, 2002. p. 83-99.
- HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 300 p.
- LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Grammar: Descriptive Applications*. v.2. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- _____. Subjectification. *Cognitive Linguistics*. Tradução. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v.2 n.23, p. 163-193, 2019.
- LYONS, J. *Semântica II*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1977.
- NEVES, M. H. M. O coordenador interfrasal mas - invariância e variantes. *Alfa (ILCSE/UNESP)*, São Paulo, v. 28, p. 21-42, 1984.
- _____. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Unesp, 2011.
- _____. *Gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Unesp, 2018.

- PACHECO, P. H. *A construção “acontece que” no português brasileiro contemporâneo: uma análise baseada no uso*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2020.
- TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- TRAUGOTT, E. C. Revisiting subjectification and intersubjectification. In: DAVIDSE, K.; VANDELANOTTE, L.; CUYCKENS, H. (Eds). *Subjetification, intersubjetification and grammaticalization*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010. p. 29-70.
- TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. 5 ed. Uberlândia: EDUFU, 2016
- VERHAGEN, A. *Constructions of Intersubjectivity: Discourse, Syntax and Cognition*. New York: Oxford University Press, 2005.

Graus de subjetividade e de objetividade em complexos oracionais substantivos impessoais de modalização epistêmica

Gilson Lauri Pereira de Menezes Junior¹

Introdução

Este capítulo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa qualitativa e quantitativa empreendida em projeto de Doutorado que objetiva, em seu campo epistemológico, realizar uma interface entre a articulação de orações, pela abordagem do funcionalismo da Costa-Oeste norte-americana (com as contribuições de Givón, Thompson, Croft e Hopper) com os componentes da Gramática Cognitiva, campo teórico aprimorado por Langacker, Talmy, Fauconnier e Soares da Silva, intrínseco à Linguística Cognitiva.

Em seu campo metodológico, essa pesquisa seleciona uma determinada configuração oracional, aqui nomeada de “Complexo oracional impessoal”. Por “complexo oracional”, entende-se uma relação desempenhada entre duas ou mais orações, de forma que uma oração funcione como constituinte argumental de outra oração, que desempenha o papel de Matriz. Trata-se, portanto, de uma articulação por subordinação, de acordo com Halliday (1985). Já o termo “impessoal” refere-se a uma dimensão dessa configuração em que o sujeito sintático do complexo se manifesta na forma de uma oração que representa um evento ou um estado de coisas, sem possuir relação explícita ou evidente com um ser fora do enunciado, ao qual a Gramática Cognitiva designa como “conceptualizador” (LANGACKER, 1991).

¹ Doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nilza Barroso Dias. Bolsista CAPES.

Pesquisas anteriores (DIAS, 2013; WIEDEMER, 2018; DIAS e BRAGA, 2018; DIAS e VIEIRA, 2019; MENEZES JUNIOR, 2020) mostram como esse complexo oracional impessoal se manifesta, em uso linguístico, como um recurso argumentativo que salvaguarda a responsabilidade do conceptualizador perante aquilo que ele está enunciando, o que se demonstra por um sujeito sintático não agentivo e pela ausência de marcas linguísticas na oração matriz do complexo oracional. Entretanto, conforme as pesquisas anteriores, um aspecto recorrente desta configuração oracional é a presença de termos modalizadores, como adjetivos e verbos, que trazem aspectos da avaliação do conceptualizador sobre um determinado estado de coisas, mesmo que o objetivo seja o de buscar a isenção comunicativa, preservando a responsabilidade discursiva.

São exemplos de ocorrências do objeto de estudos deste trabalho os dados abaixo. Destacado está o complexo oracional objeto de análise:

(1) A Polícia Federal considera que **não é possível “presumir” a autenticidade e integridade das mensagens hackeadas com diálogos entre os procuradores da força-tarefa da Lava Jato**. As informações são do jornal O Globo. O delegado Felipe Alcantara de Barros Leal, responsável pelo Serviço de Inquéritos (Sinq) da Polícia Federal (PF), afirmou que a perícia realizada pela PF não confirmou a autenticidade das conversas. (fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/breves/pf-lava-jato-mensagens-hackeadas-autenticidade/> Acesso em 02/06/2021)

(2) Durante a oitava, o relator da CPI, Renan Calheiros (MDB-AL), chegou a pedir a prisão de Wajngarten. Para Carvalho, a melhor solução é a posição do também senador Humberto Costa (PT-PE), que defende o encaminhamento do caso para o Ministério Público. Sobre Bolsonaro, o petista reforçou que, no fim da CPI, **“é possível a gente sustentar a atuação genocida do governo no combate à pandemia”**. **“É mais provável que Bolsonaro tenha que responder em um tribunal internacional por crime contra a vida**. (fonte: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/e-provavel-que-bolsonaro-responda-por-genocidio-diz-senador-da-cpi/> Acesso em 02/06/2021)

A partir deste complexo oracional, objetiva-se descrever como uma oração com função sintática de sujeito se relaciona com sua oração matriz (NEVES, 2000). A oração matriz desempenha, portanto, o papel argumentativo de avaliadora do evento da oração com função sintática de sujeito, evento este que é modalizado. Apesar da presença de modalização, a oração matriz não apresenta a expressão linguística do conceptualizador, ou seja, do ser que realiza dita avaliação.

Buscar-se-á demonstrar a maneira como essa articulação oracional é empregada em textos de língua em uso. Para isso, serão destacadas duas ocorrências, retiradas de notícias de jornal publicadas em 2019 e coletadas utilizando o *Corpus do Português Now*. Os termos modalizadores da oração matriz contemplarão apenas a chamada modalização epistêmica, para fins demonstrativos. A seleção dos termos que modalizam epistemicamente um enunciado é feita considerando o relatório de Dias (2019), que investigou a prevalência de frequência de uso de adjetivos modalizadores em orações matrizes no *Corpus do Português Histórico*. Quanto aos aspectos da Gramática Cognitiva, manifestam-se relevantes, para fins de análise, as dimensões objetiva e subjetiva da perspectivação conceptual (*construal*) da construção do significado, bem como a conceituação de modalização linguística por uma abordagem cognitivista.

O complexo oracional com função de sujeito: considerações sobre o papel da modalização.

O complexo oracional estudado neste trabalho constitui-se de uma articulação entre duas orações, associadas entre si de modo que uma oração funciona como a matriz de uma outra oração, que desempenha um papel argumental de sujeito. Desta forma, o objeto de estudos desta pesquisa consiste na relação entre uma oração matriz e uma oração subordinada substantiva com função de sujeito.

Por “subordinação”, Gonçalves *et al* (2014 pg. 1021) compreendem “não somente a relação de dependência entre

sentenças, mas também outras relações de constituição como, por exemplo, a que há entre um núcleo lexical e os adjuntos e/ou modificadores dele dependentes.”. Dentro desta definição mais ampla, encontra-se a subordinação em nível oracional. Gonçalves *et al* (2014), com base na proposta de Halliday (1985) de classificação de orações, conceituam “subordinação oracional” como uma relação “predicado-argumento”, que é intrínseca em si mesma (ou seja, ambas precisam ocorrer em conjunto a fim de que uma determinada sentença contenha sentido). Para haver subordinação oracional, na perspectiva dos autores, é necessário que um dos polos da relação (o polo argumental ou o polo predicacional) esteja realizado sintaticamente na forma de uma oração.

Desta forma, Gonçalves *et al* (2014) seguem a consideração de Halliday (1985) em excluir do escopo da subordinação as orações que desempenham uma circunstância adverbial. Essas orações são classificadas, nessa abordagem, como “hipotáticas”, ou seja, realizam uma descrição que não é exigida pela argumentatividade de um predicado, sendo utilizadas meramente para fins de complementação de informações ou embelezamento do discurso, um efeito de realce (HALLIDAY, 1985).

Distinguir a subordinação da hipotaxe representa, para Gonçalves (2014), reconhecer que existe uma distinção entre um argumento exigido por um predicado e por um argumento acessório a um enunciado, sendo o primeiro subordinado e o segundo hipotático. Os argumentos exigidos são: sujeito, objeto direto, objeto indireto e complemento nominal². Já os argumentos acessórios são os adjuntos adverbiais, com toda a sua variedade de sentidos (causa, condição, tempo, etc.)

²Apesar de manuais escolares apresentarem orações predicativas e afirmativas como exemplo de orações subordinadas, estas são mais polêmicas dentro da literatura linguística. Halliday (1985) considera que o aposto é um argumento acessório, o que colocaria uma oração afirmativa mais próxima da ideia do realce linguístico que ele apresenta. Já as orações predicativas suscitam algumas discordâncias entre teóricos, que ora as classificam como predicativo, ora como sujeito.

Neste trabalho, será enfatizada a relação oracional entre uma oração matriz e uma oração que representa o argumento do sujeito, o que convencionou-se chamar de oração subjetiva³. Essa relação oracional apresenta formas distintas de manifestação linguística. Ela pode se manifestar através de uma oração matriz com verbo em terceira pessoa do singular mais uma oração com função de sujeito, por uma oração matriz com verbo transitivo direto em terceira pessoa mais a partícula apassivadora “se” mais oração com função de sujeito e, sendo o foco de atenção neste trabalho, por uma oração matriz com verbo “ser” na terceira pessoa mais um adjetivo mais uma oração com função de sujeito. Apenas essa última construção será analisada neste trabalho.

Tal relação oracional já foi descrita em trabalhos como Neves (1996), Dias (2013), Dias e Braga (2018), Dias (2019), Dias e Vieira (2019) e Menezes Junior (2020). A oração matriz apresenta um verbo na terceira pessoa do singular⁴, preferencialmente anteposta à oração completiva com função de sujeito⁵, mais um adjetivo que manifesta a avaliação do falante. Há uma predominância de ocorrências, nos dados de Dias (2019), em que o verbo da oração matriz é o “ser” conjugado em terceira pessoa do singular no tempo presente do indicativo.⁶ A oração completiva com função de sujeito apresenta e descreve o evento (e quase nunca um objeto delimitado) que é avaliado por este adjetivo modalizador da oração matriz. De acordo com Vesterinan (2014), há ainda uma diferença de conceptualização no emprego do modo verbal na oração completiva com função de sujeito. Quando o verbo da oração com

³Este trabalho prefere a expressão “oração com função de sujeito”, a fim de que não se confunda o termo “subjetivo” com o conceito de subjetividade proposto por Langacker (1991) e que será apresentado adiante.

⁴Segundo Dias (2019), são 90% das ocorrências.

⁵Também atestado por Dias (2019).

⁶Apesar da quase totalidade das ocorrências, existem outros verbos em terceira pessoa que podem ocupar este espaço. Menezes Junior (2021, inédito) descreve orações matrizes com o verbo “fazer-se”, argumentando que não se trata de uma ocorrência prototípica ao esquema [V + Se]. Nestes dados, a preferência também é pela terceira pessoa do singular no tempo presente do indicativo.

função de sujeito está no modo subjuntivo, existe uma possibilidade maior de se trazer o sujeito da conceptualização para o centro do evento descrito. Já quando o verbo da oração completiva está no modo infinitivo, essa possibilidade é mais rara, restrita a circunstâncias específicas. O trabalho de Vesterinan (2014) indica, portanto, que um modo verbal diferente dentro deste complexo oracional possui relações com uma diferença na conceptualização de um evento por um conceptualizador.

Neves (1996) também descreve essa relação oracional, o que ela designa como “construção encaixada subjetiva”, já que a oração com função de sujeito (por isso, subjetiva) é constituinte da oração matriz (logo, encaixada à matriz). A contribuição de Neves (1996) recai na descrição do adjetivo empregado na oração matriz e em sua alta carga de avaliatividade, envolvendo modalização. Gonçalves (2013) realiza uma série de considerações acerca da definição do termo “modalidade” e sua distinção com relação à “modalização”. Citando Lyons (1977), Givón (1995), Palmer (1986) e Bybee *et al* (1994), a autora estabelece que modalização refere-se a um domínio semântico e conceptual que marca posicionamento do falante com relação ao que ele está enunciando. Já a modalidade seria uma contraparte linguisticamente atestável do processo de modalização (GONÇALVES, 2013), ou seja, um conjunto de marcas produzidas pelo falante em um dado enunciado, as quais manifestam envolvimento de ordem psicossocial com a natureza do que é dito.

Tal definição vai ao encontro dos postulados de Langacker (1991) sobre a construção do ponto de vista objetivo e subjetivo, a ser abordado adiante. Das reflexões de Gonçalves (2013), depreende-se que a modalidade é granular (ou seja, apresenta-se em uma espécie de escala semântica norteadas por dois polos).⁷ A

⁷Dias (2013) atesta um estado diferente aos adjetivos avaliativos. Como representariam julgamentos da ordem do afeto (ou do *pathos*), não haveria uma escalaridade de sentidos tão linear quanto às modalidades epistêmica e deontica. Esta temática ainda encontra-se sob pesquisa.

autora apresenta as modalidades epistêmica e deôntica como as principais identificadas na tipologia linguística, considerando os autores acima mencionados. Na modalidade deôntica, a expressão do falante é sobre o eixo da obrigatoriedade, da permissão, da conduta, das necessidades, uma avaliação de um falante em uma escala de permissibilidade ou de necessidade, com base em fatores internos e externos. (GONÇALVES, 2013).

Já na modalidade epistêmica, à qual estão vinculados todos os dados desta pesquisa, a avaliação recai no eixo de crença e conhecimento, uma avaliação de um falante em uma escala de veracidade e de possibilidade sobre um dado evento ou entidade. Nesta modalidade, o falante manifesta seu posicionamento a respeito dos graus de certeza ou incerteza, de verdade ou de falsidade, de uma determinada proposição. De acordo com os trabalhos de Adelino e Nascimento (2019) e Neves (1996, 2000), os elementos de modalização epistêmica podem ser “asseverativos” (quando se julga o grau de certeza ou verdade de uma proposição) ou “quase-asseverativos” (quando se julga o grau de crença que o falante possui com relação a uma proposição). Lyons (1977) faz uma divisão entre “modalização epistêmica subjetiva” (associada a uma informação cuja fonte é o próprio falante) e “modalização epistêmica objetiva” (associada a uma informação cuja fonte é socialmente difundida).

A Gramática Cognitiva (1987): noções de subjetivação

A Gramática Cognitiva, concebida a partir de trabalhos de Langacker (1987, 1991, 2008), é uma das diversas disciplinas dentro da Linguística Cognitiva, ramo para o qual o significado não é dado a uma determinada palavra ou expressão, mas construído, ou conceptualizado, a partir do uso e da relação de um falante/conceptualizador com seu ouvinte e com a realidade/conteúdo conceptualizado que o rodeia.

Assim, Langacker (1987) desenvolve a noção de *construal* ou perspectivação conceptual que, nas palavras de Silva (2008, p.18),

compreende “o modo ou os modos alternativos de se conceptualizar determinada situação”. Apesar de o objeto de conceptualização, situado na realidade, ser empiricamente o mesmo, o sujeito da conceptualização (o conceptualizador) pode ter acesso a esse objeto de modos distintos através de características espaciais limitadoras ou da vinculação a domínios semântico-cognitivos, o que Silva (2008, pg.20) chama de “propriedades de operações de perspectivação conceptual”. A expressão ou omissão do sujeito da conceptualização no enunciado produzido linguisticamente está associada a algumas dessas propriedades específicas, o que está vinculado com a relação oracional objeto de estudos neste trabalho

A perspectivação conceptual (ou *construal*) envolve dois planos distintos: o fundo (*ground*), que compreende os participantes de um determinado ato discursivo, as circunstâncias contextuais e contratuais do ato discursivo e o conhecimento prévio compartilhado entre os participantes do discurso. Já o plano de figura (*onstage*) compreende o estado de coisas apreendido da realidade e que passa a figurar em um nível linguisticamente acessível. Dentro destes planos, manifestam-se o sujeito da conceptualização, a partir dos participantes discursivos e o objeto da conceptualização, do estado de coisas apreendido da realidade. Assim, diferentes estruturas sintáticas podem designar o mesmo conteúdo conceptual, mas se diferenciando em como o sujeito e o objeto de conceptualização se manifestam linguisticamente.

Expressões que manifestem o *ground* como externo à predicação e que manifestem o papel do falante como um conceptualizador fora do palco são “*construals* subjetivos”. Ao mesmo tempo, um “*construal* objetivo” se caracteriza por representar o lócus de atenção “no palco”, perfilando determinados aspectos do “*ground*”. Assim, nomes e verbos tomados isoladamente constituem termos com “subjetividade máxima” ao excluírem uma referência ao *ground*, que permanece apenas de forma implícita. Já enunciados que coloquem todos os constituintes do “*ground*” em evidência são maximamente

objetivos.⁸ É importante salientar que Langacker (1991) defende que essa classificação é apenas terminológica. Silva (2008) endossa essa visão ao dizer que, muito raramente, um dado enunciado se classifica como sendo “apenas subjetivo” ou “apenas objetivo”. Pelo contrário, essa classificação vai se construindo no discurso (no que Langacker (1991) define como “subjetivação), graças a elementos ancoradores, como as expressões dêiticas. Tal definição promete ser bastante relevante para fins de análise de dados da relação oracional aqui estudada.

Análise de dados

Com o objetivo de aplicar a fundamentação teórica acima descrita, selecionam-se duas ocorrências de língua em uso do complexo oracional estudado, a fim de delimitar como as estratégias de perfilamento e de perspectiva operam em cada enunciado, bem como o grau de subjetivação que cada enunciado suscita. Seguindo as recomendações de Silva (2008) e Langacker (1990, 1991), todo o contexto linguístico contribui para a análise, embora o foco recaia na relação oracional substantiva, cuja oração completiva possui função de sujeito. Os dados foram selecionados pelo *Corpus do Português Now*. Como critério de seleção para os adjetivos modalizadores, usou-se a lista de frequências de ocorrências dos adjetivos modalizadores gerada pelo próprio *Corpus*, considerando apenas dados referentes ao ano de 2019. Também foi usado como critério o relatório de pesquisa elaborado por Dias (2019), que contabilizou frequência de ocorrência de adjetivos no *Corpus do Português Genre/Historical*.

(3) Diariamente a imprensa mostra postos de saúde que não funcionam, falta de leitos em UTIs, escolas caindo aos pedaços, ruas esburacadas, túneis que

⁸Tal terminologia não é unânime. Nas abordagens de Traugott e Dasher (2005), as definições se invertem: o que é subjetivo para Langacker (1991), é objetivo para Traugott e Dasher (2005) e vice-versa. Já Verhagen (2005) busca aliar os conceitos de Langacker ao teorizar sobre a intersubjetividade

desabam, etc. Os que habitam a cidade de o Rio de Janeiro se deparam a cada esquina com lojas fechadas. A tradicional Rua de a Carioca é um dos principais símbolos da degradação da economia. Quem por lá anda, e ama esta cidade, sai com dor no coração. O outrora vigoroso comércio deu lugar a uma rua quase que fantasma. **É evidente que a crise do Rio decorre da crise do país.** Tanto o Estado como a capital foram impactados, de forma inesperada e brutal, por uma impensável redução de recursos públicos.
(fonte: <https://odia.ig.com.br/opiniaio/2019/06/5649294-julio-bueno--caminhos-para-o-estado-do-rio-de-janeiro.html>. Acesso em 19/06/2021 às 1:23)

Nesse dado, a relação oracional destacada em negrito apresenta uma oração matriz (*é evidente*) com uma oração completiva com função sintática de sujeito (*que a crise do Rio decorre da crise do país.*). O evento descrito pela oração com função de sujeito estabelece uma relação entre a crise da cidade do Rio de Janeiro e a crise do Brasil, com “Rio de Janeiro”, sendo uma espécie de metonímia do Brasil. Ao se criar uma relação entre os dois logradouros, estabelece-se, dentro da oração com função de sujeito, um *trajector* (Rio de Janeiro) associado a um marco (país), já que é “crise do Rio de Janeiro” a expressão perfilada dentro dessa oração.

Com relação à articulação interoracional, a oração matriz serve para avaliar o estado de coisas da oração completiva, conforme Dias (2013), modalizando-a de forma epistêmica. Entretanto, nota-se que o sujeito da conceptualização não se manifesta dentro dessa relação conceptual de forma latente. O sujeito sintático é um evento (não o conceptualizador). A única expressão da presença de um conceptualizador está justamente no uso da matriz epistêmica (*é evidente*), na qual o estado de coisas descrito na oração completiva (*a crise do Rio de Janeiro se assemelha à crise do Brasil*) se mostra como óbvio ou de difícil contestação para o leitor da reportagem. Isso representa o compartilhamento do ponto de vista do sujeito da conceptualização com o interlocutor que receberá o enunciado conceptualizado pelo escritor do artigo. Mas, como não há expressão linguística desse ser conceptualizador, considera-se que o “ground” está fora do escopo de predicação. Tem-se, por isso, um enunciado mais subjetivo que objetivo, obedecendo à

granularidade proposta por Langacker (1990, 1991). O sujeito conceptualizado (o articulista Julio Bueno) não se insere no palco em nenhum momento discursivo, mas convida seu interlocutor pressuposto (o morador da cidade do Rio de Janeiro) ao escopo da predicação, ao associar a força de seu argumento à experimentação do leitor pela realidade experienciada pelo conceptualizado, o que Verhagen (2005) denomina por intersubjetividade.

O segundo excerto apresenta algumas diferenças em relação ao primeiro:

(4) Ama Paula Padrão e sua equipe visitaram a cozinheira Elisa Fernandes, campeã da primeira edição do formato, para um delicioso bate papo. Esbanjando simpatia, Elisa recordou sua jornada no MasterChef inaugural e recordou momentos marcantes de sua passagem pelo programa, com a tensão da final contra Helena Manosso, vice-campeã daquele então. De quebra, ela ainda contou o que mudou em sua vida após ter vencido a competição gastronômica mais famosa da TV aberta. " **É claro que o MasterChef me abre muitas portas.** Eu consegui um dinheiro incrível, a oportunidade de estudar fora. Fiquei um ano e meio em um restaurante três estrelas, depois mais uma temporada lá em o sul de a França. Mas já estava ficando com saudade de o Brasil e queria levar tudo o que eu aprendi em a França pra cá ", revelou. (fonte: <https://observatoriodatelevisao.bol.uol.com.br/noticia-da-tv/2019/06/masterchef-para-tudo-visita-elisa-primeira-campea-do-programa-e-agita-a-web> Acesso em 19/06/2021)

Neste excerto, a relação formada pela matriz e pela oração completiva com função de sujeito é a de que a oração-sujeito estabelece um evento relacional no qual "Master-chef" é o *trajector* e "muitas portas" representa o marco. Ambos, *trajector* e marco, não são utilizados em seus sentidos literais, sendo entidades menos prototípicas, a partir do momento em que são usadas metafórica e metonimicamente. O sujeito sintático, mais uma vez, não corresponde ao conceptualizador. No entanto, diferentemente do primeiro dado, a comparação do entorno discursivo permite observar algumas marcas linguísticas relevantes.

A relação oracional substantiva encontra-se dentro de um discurso relatado. A notícia de jornal reproduz de forma fidedigna (pelo menos esta é a expectativa do leitor/interlocutor) a declaração

da entrevistada, a chef de cozinha Elsa Fernandes. Dentro de sua fala relatada, a oração matriz funciona apenas como um elemento avaliador da proposição estabelecida pela oração-sujeito. Essa avaliação é feita epistemicamente, criando uma espécie de efeito de evidencialidade: Elisa espera que o fato de um programa como o Master Chef lhe render várias oportunidades profissionais seja potencialmente deduzível por quaisquer interlocutores que tenham acesso à sua declaração. Se considerarmos a estrutura do ato de fala como uma conceptualização descrita em sua veracidade, pode-se dizer que Elisa seria um conceptualizador imediato e que acaba se inserindo na ideia proposta pela inserção do pronome dêitico “me” (“me abre muitas portas”). Tal estratégia a colocaria no centro do palco, dentro de sua conceptualização, apesar de o pronome dêitico destacado desempenhar a função de objeto indireto. Poder-se-ia atestar, pelo menos que o enunciado destacado em (4) é mais objetivo e, por conseguinte, menos subjetivo que o enunciado destacado em (3), já que neste, praticamente, não há nenhuma evidência de conceptualização.

Nessa configuração, encontra-se um efeito discursivo-argumentativo já destacado em Dias e Braga (2019): a existência de uma relação oracional substantiva com pouca marcação do sujeito conceptualizador, rodeada de enunciados em que esse conceptualizador aparece linguisticamente; basta atentar-se à sentença posterior ao enunciado destacado. Elisa, como conceptualizador, põe-se incisivamente no escopo da predicação, o que marca o enunciado seguinte como mais objetivo em relação ao enunciado imediatamente anterior e corrobora a teorização de Langacker (1991) acerca da granularidade da classificação de graus de subjetivação.

Dias e Vieira (2019) consideram, em uma abordagem que dialoga com a Sociolinguística de base interacional, que a expressão da impessoalidade – ou seja, de enunciados cuja marcação linguística do conceptualizador é pouco evidente – ocorre em momentos argumentativos nos quais o falante apresenta sua ideia, ao passo que o posicionamento do conceptualizador dentro do

enunciado ocorre em sentenças que visam a sustentar a ideia principal. Essa característica da relação oracional destacada neste trabalho foi denominada “efeito ilha” por Dias e Braga (2018).

Todavia, em um aspecto mais amplo dentro da notícia, pode-se pensar no jornalista redator desta notícia como o conceptualizador amplo⁹ dos enunciados em série. Nesse sentido, o ponto de vista do redator da notícia consiste em apresentar o ponto de vista de Elisa, participante dentro das interações dinâmicas do conteúdo conceptual relatado. Tomada por essa perspectiva, teríamos uma sequência de enunciados proeminentemente subjetivos, inclusive a relação oracional aqui estudada, já que o conceptualizador não se coloca de forma alguma no escopo do enunciado. A relação oracional substantiva passa a ser apenas o relato de uma outra pessoa, alheia ao contexto discursivo do qual o conceptualizador passa para enunciar seus conteúdos linguísticos.

Considerações finais e reflexões futuras

Por meio de dois dados, pôde-se demonstrar como, apesar de relações oracionais aparentemente similares, eles podem apresentar considerações distintas acerca dos graus de subjetivação a depender da comparação que se realiza com o cotexto discursivo. Essa relação oracional pressupõe, de acordo com os trabalhos de Dias (2013), um distanciamento linguístico do sujeito para salvaguardar sua responsabilidade com relação àquilo que está sendo dito. Mas, ao mesmo tempo, identifica-se no entorno discursivo apreensão de pistas linguísticas/dêiticas sobre o conceptualizador, o que mostra que a impessoalidade característica dessas relações pode não se sustentar no discurso como um todo.

⁹As designações “conceptualizador imediato” e “conceptualizador amplo” são sintagmas ainda provisórios, desenvolvidos neste trabalho para diferenciar o enunciado dentro de um ato de fala e um enunciado fora deste. Essa divisão ainda necessita de refinamento.

Esse trabalho propõe apenas uma reflexão inicial acerca da construção da subjetivação, conforme Langacker (1990), em ocorrências complexas como as aqui destacadas. As reflexões acerca da contribuição das propriedades de proeminência e perspectiva dentro da perspectivação conceptual ainda podem levar a considerações distintas, bem como a compreender a relação entre a expressão do conceptualizador na avaliação de um enunciado, por meio do adjetivo modalizador na oração matriz. Espera-se que essas ideias suscitem futuros e mais robustos trabalhos.

Referências

- ADELINO, F. J. DA S.; NASCIMENTO, E. P. O funcionamento semântico-argumentativo da modalização epistêmica quase-asseverativa. *Revista do GELNE*, v. 20, n. 2, p. 98-110, 4 fev. 2019.
- BYBEE, J et al. *The Evolution of Grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- DIAS, N.B; BRAGA, M.L. Construções subjetivas avaliativas no português do Brasil, In: OLIVEIRA, M.R; CESÁRI, M.M. (Org.). *Funcionalismo linguístico, vertentes e diálogos.*, Niterói-RJ, Iduff, 2018.
- DIAS, N.B. A subjetividade nas construções completivas impessoais do português brasileiro. *Revista Portuguesa de Humanidades*, Braga, v.17, n.1, p. 7-22, 2013.
- DIAS, N.B; VIEIRA, A. T. A interface gramática e interação: cláusulas de finalidade e construções apositivas na sustentação de pontos de vista em uma audiência de conciliação no PROCON. In: SILVEIRA, S. B.; MAGALHÃES, T. G. (Org.). *A fala-em-interação em situações de conflito*. São Carlos, SP: Claraluz, 2019.
- FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. 1ª ed. São Paulo. Editora Contexto, 2011.
- GONÇALVES, A. As Categorias de Tempo-Aspecto-Modalidade (TAM). In: *O analitismo verbal e a expressão do futuro no português*

- brasileiro*: um estudo diacrônico. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte 2013.
- GONÇALVES *et al.* As construções subordinadas substantivas. *In*: CASTILHO, A; ILARI, R; NEVES, M.H.M. (Org.). *Gramática do Português culto falado no Brasil*, vol. 2, 3.ed., 2014.
- GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1995.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985
- LANGACKER, Ronald W. Grammar as image. *In*: GEERAERTS, D. (Ed.). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006, p 41-52.
- LANGACKER, R. *Foundations of cognitive grammar; theoretical prerequisites*. v. 1. Standford CA: Stanford University Press, 1987.
- LANGACKER, R. *Foundations of cognitive grammar; descriptive applications*. v. 2. Standford, CA: Stanford University Press, 1991
- LANGACKER, R. Discourse in Cognitive Grammar. *Cognitive Linguistics*, v. 12-2, 2001. p. 143-188.
- LANGACKER, R. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.
- LYONS, J. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 2v.
- MENEZES JUNIOR, G. L. P. D. *A construção subjetiva deôntica na argumentação discursiva: uma proposta de interface*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós – graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, p.144, 2020.
- NEVES, M. H. M. Teorias sintáticas e análises gramaticais. *Estudos Lingüísticos*, Ribeirão Preto, v.25, p.53-62. 1996
- NEVES, M. H. M. *A Gramática Funcional*. Campinas: Martins Fontes, 1997.
- NEVES, M. H. M. A modalidade: um estudo de base funcionalista na língua portuguesa. *Revista Portuguesa de Filologia*, Coimbra, v.23, p.97-123, 2000.

- PALMER, F. R. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- SILVA, A. Perspectivação conceptual e Gramática. In: *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos*, Braga, 12-1, p. 17-44, 2008.
- TRAUGOTT, E.; DASHER R. B. *Regularity in Semantic Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005
- VERHAGEN, A. *Constructions of Intersubjectivity: Discourse, Syntax and Cognition*. New York: Oxford University Press, 2005.
- VESTERINAN, R. Impersonals with Ser (“to be”) and the domain of effective control. In: *Language Sciences*, 2014, p. 143-152.
- WIEDEMER, D.A. A configuração da perspectivação conceptual (objetividade/subjetividade) em construções modais deônticas. In: *Anais do IX SAPPIL – Estudos de Linguagem*, UFF, 2018, p. 1039-1053.

A produção de construções resultativas por falantes nativos de pb estudantes de inglês como L2

Hanna Ferreira da Silva¹

Introdução

Neste estudo, pretende-se apresentar a ideia inicial de uma investigação sobre a produção escrita induzida com dados de compreensão sobre construções resultativas (CRs) da língua inglesa feita por brasileiros falantes de inglês como L2. Entende-se como “falantes de inglês como L2” aqueles indivíduos que têm como primeira língua (L1) o Português Brasileiro (PB), aprendizes do inglês como língua estrangeira (LE). Este trabalho buscará analisar a produção de indivíduos com diferentes níveis de proficiência na L2 em questão e, por esse motivo, não será adotado aqui o conceito “bilíngue”, pois compreende-se que um sujeito bilíngue é aquele que apresenta um nível de proficiência já avançado na língua estrangeira.

Dito isso, este trabalho pretende focar na produção em níveis semânticos e sintáticos de CRs da língua inglesa a partir de indivíduos que tenham o PB como L1 e o inglês como L2 e, para isso, serão utilizados os pressupostos teóricos da Gramática de Construções Baseada no Uso e do conceito de persistência conceptual (GOLDBERG, 1995, JACKENDOFF; GOLDBERG, 2004). Assim, o trabalho irá buscar responder à seguinte pergunta: **brasileiros que tem o inglês como L2 são capazes de produzir CRs formuladas na língua estrangeira?**

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, sob orientação do professor Dr. Paulo Antonio Pinheiro-Correa.

A delimitação deste trabalho surgiu a partir da percepção de que as CRs apresentam configurações semânticas e sintáticas diferentes no PB e na língua inglesa. A partir dos exemplos em (1) e (2), é possível observar imediatamente as distinções entre as CRs em língua inglesa e sua tradução para o PB:

(1) *Jim hammered the metal flat.*

Jim martelou o metal achatado.*

(2) Jim martelou o metal até ficar achatado. / Jim martelou o metal até achatar.

O exemplo utilizado em (1) apresenta um mapeamento sintático-semântico, dentre outros existentes (JACKENDOFF; GOLDBERG, 2004), da CR formulada em inglês, a qual apresenta alta produtividade na L2 (BARBOSA, 2008). É interessante ressaltar que, para a construção fazer sentido em PB, é necessário utilizar-se de duas orações: [Jim martelou o metal] até [ele ficar achatado], ou [Jim martelou o metal] até [achatar], como sugere o exemplo em (2).

Os exemplos acima mostram claramente como a tradução da CR em PB não se apresenta no mesmo padrão sintático e semântico da construção em língua inglesa. Uma das explicações possíveis para essa diferença está no fato de o sintagma verbal (SV) em inglês (*hammered*) ser capaz de reter mais informação quando apresentado juntamente com o sintagma adjetival (SAdj) (*flat*), se comparado à tradução literal em PB representada em (2).

Quando produzida, a CR em inglês segue o padrão SN₁-SV-SN₂-SAdj, em que o SN₁ é o sintagma nominal de sujeito responsável (agente) pela ação indicada no SV, que terá o SN₂ como paciente da ação, o qual terminará obtendo uma mudança de estado expressa pelo SAdj. Assim, o agente (*Jim*) desempenha uma ação (*hammered*) em um paciente (*the metal*) e obtém um estado resultante modificado (*flat*). Se traduzida para PB, a construção em questão perde o valor resultativo porque o sintagma adjetival (achatado) não consegue transmitir o valor de um estado modificado pela ação indicada no sintagma verbal (martelou); na

realidade, na tradução em PB, o sintagma adjetival se torna responsável por modificar o segundo sintagma nominal (o metal). Isto é, o valor de resultado que é explícito na construção em língua inglesa passa a ter um valor de atributo vinculado ao segundo sintagma nominal na tradução para o PB.

A construção em PB perde o valor resultativo quando é traduzida e passa a desempenhar um valor de atributo porque, em PB, é viável utilizar sintagmas adjetivos antes ou depois de um sintagma nominal, ao passo que, na língua inglesa, o valor de atributo é aferido ao sintagma nominal quando, na maioria das vezes, encontram-se em posição anterior ao SN (*Jim hammered the flat metal*). Assim, quando encontrado em posição posterior ao sintagma nominal, o sintagma adjetival é interpretado a partir de uma perspectiva de resultado (*Jim hammered the metal flat*).

Em PB, no entanto, para se ter uma construção com o mesmo valor de uma CR de propriedade em inglês, é necessário produzir um padrão sintático mais complexo na tradução, uma vez que os verbos em PB não possuem, nesse tipo de construção, as mesmas características semânticas (ação e constância para atingir o estado resultante) como os verbos em inglês. Os exemplos (3) e (4) trazem mais um exemplar de CR para a confirmação do debate exposto acima:

(3) *Mark pushed the door shut.*

Mark empurrou a porta fechada.*

(4) Mark empurrou a porta até ficar fechada. / Mark empurrou a porta até fechar.

Como pode ser observado, em PB o padrão sintático das CRs é mais extenso, resultando em SN₁-SV-SN₂-SPrep-SV_{infinitivo}-SAdj ou SN₁-SV-SN₂-SPrep-SV_{infinitivo}. Esse padrão de construções no PB é, no entanto, passível de questionamento quanto à adequação da nomenclatura “resultativa”, pois o resultado (fechada/fechar) da construção é dependente do SPrep “até”, ao passo que, no inglês,

esse entendimento se dá a partir do próprio SV em conjunto com o SAdj.

De acordo com Jackendoff e Goldberg (2004), no inglês há CRs que podem ser classificadas em diferentes subcategorias, das quais: (5a) é uma resultativa de propriedade² com um sintagma adjetivo; (6a) é uma resultativa de propriedade e/ou caminho³ com sintagma preposicional; (7a) é uma resultativa de caminho com sintagma preposicional; (8a) é uma resultativa de propriedade com sintagma adjetivo.

- (5) a. *Jim hammered the metal flat.*
b. Jim martelou o metal achatado.
c. Jim martelou o metal até ficar achatado.*

- (6) a. *Jim shot the vase into pieces.*
b. Jim atirou o vaso em pedaços.
c. Jim atirou no vaso e o vaso ficou em pedaços.*

- (7) a. *Jim hammered the metal off the table.*
b. Jim martelou o metal fora da mesa.
c. Jim martelou o metal para fora da mesa.*

- (8) a. *Jim shot the vase broken.*
b. Jim atirou o vaso quebrado.
c. Jim atirou no vaso até ficar quebrado. *

As construções em (5a) e (8a) são chamadas de resultativas de propriedade porque elas apresentam uma propriedade e/ou característica do SN2 (*the metal, the vase*) adquirida após a ação representada pelo SV (*hammered, shot*); ambas são diferenciadas a partir do SAdj (*flat, broken*). Além disso, em (6a), o sintagma preposicional (SPrep) (*into pieces*) também pode ser interpretado como uma propriedade e/ou característica do sintagma nominal (*the vase*), embora sintagmas nominais tendam a representar um caminho, como exemplificado em (7a). A construção em (7a) é

² Traduzido de “*property*”, do inglês.

³ Traduzido de “*path*”, do inglês.

identificada como de caminho porque ela sugere um percurso feito pelo SN2 (*the metal*) devido à ação do SV (*hammered*) desempenhado pelo SN1 (*Jim*). Esse caminho, no entanto, é sugerido a partir do SV (*hammered*) juntamente com o SPrep (*off the table*), o qual também tem inculcido em seu significado uma noção de movimento.

Como foi exemplificado anteriormente, CRs no inglês apresentam subcategorias diferenciadas. Contudo, para este trabalho, em razão de sua extensão, foi escolhida a construção resultativa de propriedade, com sintagma adjetival, representada por (5a). Entende-se que a CR em língua inglesa, no que diz respeito às suas propriedades de forma e função não tem correlato idêntico no repertório de construções de um indivíduo falante de PB como L1 e, por isso, acredita-se que possa existir uma dificuldade para indivíduos brasileiros produzirem as construções com a configuração em língua inglesa, resultando, assim, em uma construção com características da tradução em PB.

Pressupõe-se que essa possível produção equivocada de CRs de propriedade em inglês com características do PB possa estar ligada à influência que o PB como L1 tem sobre o inglês como L2, a qual chamaremos de persistência conceptual. Segundo Ellis (2006), dentro de uma visão cognitiva, algumas construções da L2 não são bem incorporadas por um indivíduo porque diversos fatores, impulsionados pela influência da L1, encobrem a produção das construções:

As formas linguísticas que os aprendizes falham em adotar e usar em sua segunda língua são aquelas que, apesar de disponíveis como resultado da frequência, recência, ou contexto, não são assimiladas por causa de fatores como competição entre dados desencadeadores, saliência, interferência, sombreamento e bloqueio perceptual, todos moldados pelas L1 (ELLIS, 2006, p. 165).

O conceito de persistência conceptual foi inspirado a partir da concepção de persistência lexical de Hopper (1991) dentro da teoria de gramaticalização, que aponta para a consideração de que o uso de uma construção gramaticalizada pode receber a influência de

alguns traços lexicais do uso original da mesma construção (DELBECQUE, 2017, p. 238). A partir daí, o conceito de persistência conceptual foi desenvolvido para tentar explicar influência da L1 na produção de construções em LE.

A partir do discernimento de que as CRs de propriedade são distintas tanto semanticamente, quanto sintaticamente nas duas línguas, juntamente com o pressuposto de que existe a atuação da persistência conceptual nas atividades de produção dessas construções, faz-se necessária uma investigação mais detalhada sobre essas produções escritas desenvolvidas por brasileiros falantes de inglês como L2. Assim, acredita-se que este estudo poderá contribuir para a área da Linguística com um melhor e maior esclarecimento sobre o processamento e a representação linguística no que tange às CRs de propriedade em indivíduos brasileiros com níveis de proficiência diferentes em inglês como L2.

Base teórico-metodológica

Este trabalho está baseado nos principais pressupostos teóricos da Gramática de Construções Baseada no Uso (GOLDBERG, 1995, 2006; CROFT, 2001; BYBEE, 2010; DIESSEL, 2015) para uma melhor descrição sobre o objeto de estudo em questão. Contará também com o emprego da noção de persistência conceptual (DELBECQUE, 2017; VERVECKKEN; DELBECQUE, 2015; VAN GORP, 2015; ELLIS, 2006) para discutir uma possível influência do PB como L1 na produção das CRs em língua inglesa como L2.

A Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU) parte do pressuposto de que a língua é formada a partir de construções que compõem o conhecimento linguístico do falante a partir de um *continuum* entre unidades sintáticas e unidades lexicais. Isto é, pareamentos de forma e função convencionalizados pelo grupo de falantes que os utilizam a partir de experiências adquiridas no mundo (GOLDBERG, 1995, 2006; CROFT, 2001; BYBEE, 2010; DIESSEL, 2015). Além desses princípios mencionados, a GCBU também reconhece que as construções podem variar em

complexidade que vão desde morfemas, palavras, expressões idiomáticas até padrões sintáticos (GOLDBERG, 2006), e que o conhecimento linguístico se manifesta a partir do uso e, conseqüentemente, pode apresentar variações a depender de cada indivíduo e suas experiências.

Para Goldberg (1995), construções podem ser entendidas como pareamentos de forma e função cuja forma veicula significado, independentemente das palavras que possam vir a preencher os *slots* de cada arranjo, especificando a ideia veiculada pela forma. Para ilustrar essa afirmação, a autora (ibid.) propôs uma CR, identificada em (9), na qual é possível identificar o verbo *sneezed*; contudo, ainda que verbos tenham comumente o papel de exprimir ação, estado e fenômenos em relação a determinado tempo, na construção abaixo, *sneezed* assumiu um novo sentido: o de causar um movimento a partir da ação de espirrar, o que desencadeou um resultado final (o de tirar o guardanapo da mesa), ainda que esta não seja a característica primordial do verbo:

(9) *She sneezed the napkin off the table.*

A partir da compreensão de que, segundo a GCBU, a CR de propriedade a) é um pareamento de forma-função adquiridos através de experiências no mundo; b) é uma construção que possui unidades básicas do conhecimento linguístico do falante; c) pode apresentar variação a depender das experiências de cada indivíduo; d) pode ter *slots* em cada arranjo com sentidos autônomos, acredita-se que essa é uma teorização adequada para analisar os dados da construção em questão.

É importante destacar que, de acordo com Goldberg (1995, 2006), no processo de aprendizagem de uma construção, é normal que o elemento a ser usado mais regularmente seja aquele mais frequente e prototípico dentro de sua categoria. Isto é, o protótipo é identificado com uma maior frequência *token*, ao passo que elementos que possuem essa frequência mais baixa tendem a ser incorporados gradualmente, o que depende, no caso da

aprendizagem de L2, de acúmulo de vivência da língua. Acrescente-se a isso o fato aceito na literatura de que o falante moldará a construção em L2 através do prisma de sua experiência com a L1. A esse processo daremos o nome de persistência conceptual.

Segundo Javarini (2021),

[...] a interpretação dos dados [da LE] a partir dos esquemas conceptuais construídos pela L1 leva a uma forma de enviesamento que afeta, sobretudo, o papel da saliência e da prototipicidade na indução de regras do insumo e no processo de categorização, ambos fundamentais para a construção da representação linguística (JAVARINI, 2021, p. 39).

Embora Hopper (1991) tenha cunhado o termo “persistência lexical” para explicar um princípio da gramaticalização, Verveckken e Delbecque (2015) transportaram o conceito para o campo da Linguística Cognitiva e este, por sua vez, assume o papel de persistência conceptual porque as autoras entendem que, por se tratar de uma representação que persiste na L2, então essa representação está ligada a uma experiência, a uma representação de uma concepção na L1. A persistência conceptual, assim, também servirá de base teórica para esta pesquisa, tomando como prisma o entendimento de que o PB como L1 pode ser um grande influenciador na produção de brasileiros falantes de inglês como L2 no que se refere as CRs de propriedade.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um estudo síncrono experimental através de dados coletados por produção induzida com dados de compreensão (seleção de 6 figuras) (MCDANIEL, MCKEE, CAIRNS, 1996) com sete aprendizes de inglês como L2 em nível avançado e onze aprendizes de inglês em nível intermediário.

Os dados coletados foram produzidos através de uma seleção das figuras utilizada no experimento desenvolvidas de modo que os aprendizes pudessem perceber a mudança de estado de um

objeto paciente a partir de uma ação desempenhada por um indivíduo agente. Em seguida, o aprendiz deveria responder a pergunta *What happened?* (O que aconteceu?).

Resultados e conclusões parciais

A maior parte da produção dos aprendizes analisada até aqui mostrou a produção de frases que indicam um processo culminado, acabado, sem que haja a interferência da natureza resultativa da construção apresentada neste estudo, como pode ser observado pelas produções não-destacadas na Figura 1 abaixo:

Figura 1. Produções escritas dos aprendizes

Aluno(a)	Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 4	Frase 5	Frase 6
1	He painted the house	He closed the door	He drank the coffee.	He cleaned the table.	She wet the plants.	She dyed her hair.
2	He painted his house red.	She closed the door.	He drank the coffee.	The waiter cleaned the table.	She over watered the plant.	She dyed her hair red.
3	He painted the house with red paint.	She closed the door.	He drank the coffee.	He cleaned the table.	She put water in the plant.	She painted her hair.
4	The man painted the house.	The woman closed the door.	The man drank the coffee.	The man cleaned the table.	The woman put water in the flowers.	The woman painted her hair.
5	He painted the house.	The woman closed the door.	He drank the coffee.	The man cleaned the table.	She put water in the plant.	The woman dyed her hair in red.
6	The boy painted the house.	She closed the door.	He drank the coffee.	He cleaned the liquid from the table.	The woman put water in the plant.	She painted her hair in red.
7	He painted the house in a different colour.	She closed the door.	He drank the hot coffee.	The man cleaned the table.	She watered the plant.	She painted her hair.
8	He painted the house	She closed the door.	He drank all the coffee.	The man cleaned the table.	She watered too much the plant.	The woman painted her hair.
9	He painted the house.	The woman closed the door.	He drank the coffee.	He cleaned the table.	She wet the plants and they died.	She painted her hair.
10	He painted the house.	She closed the door.	The man drank the coffee.	The man cleaned the table.	The woman gave water to the plant.	She dyed her hair in a different color.
11	He painted the house with red paint.	The girl closed the door.	He drank the coffee.	The man cleaned the table.	The woman watered the plant too much and it died.	She painted her hair in red.
12	He painted the house	The woman closed the door.	The man drank the coffee.	The man cleaned the table.	She watered the plant.	She dyed her hair.
13	He painted the house.	She closed the door.	He drank the coffee.	He cleaned the table with a cloth.	The woman watered the plant.	She painted her hair.
14	He painted the house by himself.	The woman closed the door.	The man drank the coffee.	The man cleaned the table.	The woman watered the plant in the vase.	She dyed her hair.
15	The man painted the house	She closed the door.	He drank coffee.	He cleaned the table.	She put water in the plant.	She dyed her hair.
16	He painted the house in red.	Closed the door.	He drank the coffee in the glass.	The man cleaned the table.	She watered the plant.	She painted her black hair.
17	He painted the house.	She closed the door.	He drank the coffee.	He cleaned the table.	She put water in the plant	She painted her hair.
18	He painted the house.	She closed the door.	He drank the coffee.	He cleaned the table.	The woman watered the plant.	She dyed her hair.

Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Em alguns exemplos, no entanto, a mudança de estado foi ressaltada com o apoio de vocábulos que não fazem parte da construção resultativa da LE. Ainda que não façam parte da construção na LE, os vocábulos utilizados em algumas produções de certos aprendizes indicam uma percepção na mudança de estado do SN2, sintagma que representa o paciente da ação

desempenhada pelo agente, como pode ser notado a partir das produções destacadas em amarelo na Figura (1) acima.

Apenas um aprendiz, de nível avançado, foi capaz de formar duas das seis construções resultativas sintática e semanticamente correspondente àquela da L2 (representadas na Figura 1 pelas produções destacadas em verde); contudo, ambas as produções são relacionadas apenas à mudança do estado de cor.

Ainda não há conclusões definitivas pois a pesquisa se encontra em desenvolvimento até o momento da publicação deste estudo. Contudo, os resultados preliminares não demonstram uma produção efetiva da resultativa do inglês. A mudança de estado do SN2 aparece sinalizada através de outros sintagmas diferentes do adjetivo, típico da construção da língua-alvo e presentes na L1. Uma alternativa foi a de orações que indicam o processo já finalizado, sem haver referência à ação e constância para atingir o estado resultante.

Ainda há lacunas a serem preenchidas e pesquisadas mais aprofundadamente no que se refere à produção da construção em questão pelos aprendizes brasileiros, bem como o estudo de um grupo de controle, composto por falantes de inglês L1. Após a finalização da investigação deste trabalho, acredita-se que os resultados poderão contribuir para a discussão sobre a aquisição de construções em L2 por indivíduos que têm o PB como L1.

Referências

BARBOSA, J. *A estrutura sintática das chamadas construções resultativa em PB*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press. 2001.

DELBECQUE, N. Cuantificación y aspecto en la frase nominal ["un caudal de" N]. *Rilce: Revista de Filología Hispánica*, v. 33, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/6905>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DIESSEL, H. Usage-based construction grammar. In: DABROWSKA, E.; DIVJAK, D. (Eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton Gruyter, 2015.

ELLIS, N. C. Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, v. 27, n., 2, 2006. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/27/2/164/185787?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 3 jun. 2021.

GOLDBERG, A. E. *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

_____. *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

HOPPER, P. On some principles of grammaticization. In: E. C. TRAUGOTT; B. HEINE (Eds.). *Approaches to Grammaticalization*. Volume I: Focus on theoretical and methodological issues. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991.

JACKENDOFF, R.; GOLDBERG, A. E. The English resultative as a family of constructions. *Language* 80, v. 80, n. 3, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/2875857_The_English_Resultative_as_a_Family_of_Constructions. Acesso em: 3 jun. 2021.

JAVARINI, A. "It was done a research" – Evidência de persistência conceitual na aprendizagem de língua adicional. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

LANGACKER, R. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

VAN GORP, L. Pseudo-copular use of the Spanish verbs *ponerse* and *quedarse*: two types of change. *CogniTextes*, v. 13, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cognitextes/843>. Acesso em: 21 jun. 2021.

VERVECKKEN, K.; DELBECQUE, N. On the development of binominal quantifiers in Spanish: the notion of lexical persistence revisited. *CogniTextes*, v. 13, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cognitextes/838>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Bloco 3

**Semântica Formal:
estruturas escalares e aspecto**

Efeito semântico do diminutivo na classe dos adjetivos no português brasileiro

Carine Ribeiro Pessoa¹

Considerações iniciais

Na perspectiva da Semântica Formal, as análises são feitas sob dois princípios: os significados das expressões são composicionais e os significados das sentenças são tratados em termos de condições de verdade. Sob esta análise, esta pesquisa enfoca um objeto de estudo específico e seleciona aspectos desse próprio objeto, que o privilegia, a saber: o diminutivo na classe dos adjetivos. Desta forma, sabendo-se da lacuna existente na Semântica Formal, este capítulo tem como objetivo investigar que conteúdo semântico o diminutivo, especificamente o sufixo *-inho*, agrega aos adjetivos.

Intuitivamente, por exemplo, *geladinho* parece denotar algo que é mais gelado do que o normal, enquanto que *friozinho* parece ser menos. A análise semântica preliminar, portanto, indica que a interpretação pode variar dependendo do adjetivo. E, se a interpretação ficar variando desta forma, haverá traços semelhantes aos substantivos em que o grau possui mais características de morfologia derivacional do que flexional.

Sendo assim, assumindo a análise já contemplada por trabalhos anteriores, tais como Gonçalves (2005), Rocha Lima (2006) e Camara Jr. (1970) no que diz respeito à morfologia de substantivo, vamos analisar quais os traços semelhantes entre o uso de diminutivo nas duas classes nominais, a saber: substantivo e adjetivo, contemplando de forma mais aprofundada os adjetivos.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense, orientada pela prof. Dra. Luciana Sanchez Mendes.

Rocha Lima (2006) menciona o conceito de grau ao abordar a flexão de número dos substantivos nos graus aumentativo e diminutivo e apresenta as definições do processo de adjetivação com o conceito de derivação: “Há também alguns pejorativos: *professoreco, livreco, casebre*, etc. Trata-se, conseqüentemente, em ambos os casos (aumentativos e diminutivos sintéticos) de um processo de DERIVAÇÃO.” (ROCHA LIMA, 2006, p.87).

Sobre o mesmo conceito, o linguista Camara Jr. (1970) também considera um processo tipicamente derivacional, uma vez que apresenta como sua característica a criação de novos significados, desvinculados da palavra base. Nas palavras do autor, “A expressão grau não é um processo flexional em português, porque não é um mecanismo obrigatório e coerente, e não estabelece paradigmas exaustivos e de termos exclusivos entre si.” (CAMARA JR., 1970, p.83).

As discussões mais recentes de Gonçalves (2005) iniciam-se a partir da proposta apresentada por Camara Jr. (1970), em que o grau é compreendido como processo derivacional, por não depender de um contexto sintático que o regule.

Gonçalves (2005) apresenta alguns critérios a fim de confirmar as propriedades mórficas dos afixos de grau, pois, conforme já se sabe, os afixos gradativos apresentam uma indefinição quando classificados como puramente flexionais ou derivacionais. O autor também aponta que:

Os critérios não atuam de modo coerente e preciso: o mapeamento dos traços que diferenciam flexão de derivação deve ser encarado como tentativa de diagnosticar os afixos de uma língua e não como um veredicto sobre sua verdadeira localização no componente morfológico (GONÇALVES, 2005, p. 90).

Ao abordar o parâmetro da relevância sintática, é possível confirmar o conceito de grau como um processo derivacional nos estudos morfológicos. Gonçalves (2005, p.12) afirma, ainda, que “a flexão é requerida pela sintaxe da sentença, isto é, um contexto sintático apropriado leva à expressão das categorias flexionais, o que não acontece com a derivação, isenta do requisito “obrigatoriedade sintática”. Vejamos os exemplos:

- (1) a. Chegou a **carteirinha** de sócio do clube.
b. É obrigatório o uso da **cadeirinha** nos veículos.

Em ambos os exemplos, notamos que há o uso de sufixo *-inho*, que não contempla referência a um objeto pequeno, mas sim uma derivação, cuja noção semântica é produtiva. *Carteirinha* não é necessariamente a carteira pequena, mas sim a lexicalização do documento de identificação. Assim como em (1b) *cadeirinha* não é a cadeira pequena, propriamente dita, mas sim a lexicalização do assento de crianças nos veículos. Já em (2), podemos observar o uso do sufixo diminutivo *-inho* nos adjetivos, objeto de investigação desta pesquisa. Vejamos:

- (2) a. Hoje o tempo está **friozinho**. (Menos frio?)
b. A bebida está **geladinha**. (Menos gelada?)
c. Meu vizinho é **gordinho**. (Menos gordo?)

A investigação de exemplos como esses apresentados em (2) é feita com base nos estudos de Quadros Gomes e Sanchez-Mendes (2018) no português brasileiro, tendo como perspectiva a semântica Formal, assumindo a proposta de propriedades escalares (cf. KENNEDY, 1999; KENNEDY e MCNALLY, 2005). Esta é uma área recente que investiga o significado linguístico no nível da sentença em conjugação com estudos sintáticos, analisando suas condições de verdade com base em escalas para a interpretação.

A metodologia segue a seguinte etapa: coleta de dados de forma introspectiva, uma vez que a pesquisa é feita por falantes nativas de português brasileiro, organizando-os pela própria intuição; coleta de dados na internet através do corpustoportuguês.org e coleta de dados dos formulários.

Para apresentar esta pesquisa, este capítulo está organizado da seguinte forma: a próxima seção trata da proposta escalar para a análise semântica dos adjetivos; a seção seguinte trata da relação da estrutura escalar com o parâmetro de comparação; a seção subsequente trata das primeiras análises da semântica do

diminutivo e; por fim, na última seção, são apresentados os próximos passos da pesquisa.

Adjetivos graduáveis e não graduáveis

A semântica escalar divide os adjetivos em graduáveis, que são definidos como aqueles relacionados ao conceito de escala, os quais aparecem em construções comparativas e com alguns tipos de morfemas de grau, e não graduáveis, que não têm essas características. Os graduáveis são divididos em relativos, que dependem de um contexto, como, por exemplo, *grande e alto*, e absolutos, que possuem o parâmetro de comparação fixo e independem do contexto, como *seco e molhado*.

Segundo a proposta de Kennedy e McNally (2005), o estudo do significado dos adjetivos é dividido em dois conjuntos: graduáveis (que podem ser relativos ou absolutos), como em (3a), (3b) e (3c) e não graduáveis (4a), (4b), (4c). Os adjetivos graduáveis são aqueles em que se tem uma escala que está associada a uma função que mapeia graus em objetos. E, os não graduáveis são aqueles que não se associam a uma escala de grau. Vejamos os exemplos:

- (3) a. João é **muito alto**.
- b. João é **mais alto que** Maria.
- c. João é **tão alto quanto** Maria.

- (4) a. *A vizinha está **muito grávida**.
- b. *A vizinha é **mais grávida que** Maria.
- c. *A vizinha está **tão grávida quanto** Maria.

Em suma, a diferença entre os exemplos em (3) e (4) é que os primeiros entram em estrutura de comparação em que podem ser modificados. Por outro lado, a leitura de comparação não pode ser realizada em (4a), (4b) e (4c) porque os adjetivos não denotam propriedades escalares.

Ainda sobre o conceito de escala, faz-se necessário apontar que elas podem ser abertas ou fechadas. Os adjetivos de escalas abertas possuem extremidade não delimitada, ou seja, apresentam uma lacuna, enquanto os adjetivos de escalas fechadas denotam uma imprecisão, como será demonstrado nos exemplos seguintes.

Na abordagem proposta por Kennedy (1999), os adjetivos não graduáveis desempenham funções de indivíduo $\langle e, t \rangle$, enquanto os graduáveis exercem funções de medida $\langle d, \langle e, t \rangle \rangle$, podendo ser representados como:

(5) $[[\text{alto}]] = \lambda d. \lambda x e. \text{ALTURA } \text{alto}(x) \geq d$

No que tange à estrutura escalar, há um conceito importante a ser considerado: a lacuna extensional. Neste caso, a negação de um dos pares não acarreta a afirmação de outro como em:

- (6) a. João **não é alto**. / João é baixo.
- b. João **não é baixo**. / João é alto.

Nos exemplos apresentados acima, a negação de João não ser alto não pode acarretar que ele seja baixo, pois há um ponto intermediário na escala. Esse comportamento é diferente do que podemos ver em (7), cujo efeito semântico é distinto.

(7) A porta não está **fechada**. / A porta está **aberta**.

Em (7), o efeito semântico indica interpretações diferentes, em que a negação da sentença deixa claro que o grau de abertura é igual a zero. A imprecisão (propriedade distintiva de adjetivos de grau absolutos) pode ser percebida no exemplo apresentado em (7), em que a porta pode não estar totalmente fechada. Vejamos o exemplo em (8) :

(8) O copo **não está cheio**. / O copo **está vazio**.

Percebe-se que o conteúdo do copo pode não estar em seu grau máximo, apontando assim para uma imprecisão do quanto está

cheio e ou do quanto está vazio. Desta forma, é possível haver uma tolerância na admissão de certos graus próximos do limite, como apresentado em (8).

Parâmetro de comparação e Estrutura escalar

Os predicados graduáveis são divididos em relativos e absolutos e estes são separados conforme sua relação com o contexto. Os relativos são aqueles que dependem de um parâmetro de comparação contextual para serem interpretados, enquanto que os absolutos não possuem um parâmetro de comparação definido contextualmente. Como no exemplo apresentado na seção anterior em (3), *alto* é um predicado relativo porque sua denotação varia contextualmente. Para João ser alto é preciso se levar em conta a relação a que está sendo designada essa qualidade. João pode ser alto com relação a um indivíduo, mas pode ser baixo com relação a outros.

Segundo Kennedy e McNally (2005), as escalas são divididas em dois tipos: abertas e fechadas. Escalas abertas são aquelas que não possuem um grau mínimo da propriedade ou máximo lexicalmente determinados. *Baixo*, por exemplo é um adjetivo de escala aberta, uma vez que não há definido um grau mínimo para ser considerado baixo. Do mesmo modo que não há um grau máximo determinado. Por sua vez, as escalas fechadas possuem um grau mínimo e um grau máximo determinados, como os exemplos em (9).

- (9) a. A roupa está **manchada**.
- b. O uniforme está **sujo**.
- c. A toalha está **molhada**.

Nos exemplos apresentados acima, os adjetivos *manchada*, *sujo* e *molhada* possuem um grau mínimo para a sentença ser verdadeira. A imprecisão do quanto está manchada, do quanto está sujo e do quanto está molhada é uma característica típica desses adjetivos. Ou seja, a roupa precisa estar com o mínimo de mancha a ser considerado, o uniforme deve estar com grau de sujeira diferente de zero e a toalha tem de estar minimamente úmida. A

esta ocorrência dá-se o nome de absoluto com transição natural, na qual não existe lacuna extensional, uma vez que um grau mínimo de sujeira, umidade e mancha já são suficientes para decidirmos se X está sujo, manchado ou molhado.

Há ainda os adjetivos graduáveis absolutos de parâmetro máximo, como em:

- (10) a. O teatro está **cheio**/ **vazio**.
- b. A porta está **fechada**.

Os adjetivos absolutos de grau máximo como *cheio* e *fechado* apresentam em seus parâmetros a leitura de extremidade em que *cheio* contempla o máximo na escala, assim como *fechado*. Conforme os exemplos apresentados em (10), a sentença será verdadeira se a lotação do teatro for igual ao limite de sua capacidade, bem como a porta estar totalmente fechada.

Para os autores Rotstein e Winter (2004), os adjetivos graduais se associam a três tipos de escalas: i) adjetivos relativos: escala aberta, com padrão mínimo contextual; ii) adjetivos totais: escala com padrão máximo lexical; iii) adjetivos parciais: escala com padrão mínimo lexical. Kennedy e McNally (2005) e Kennedy (2007) apresentam quatro tipos. Para eles, a diferença entre o padrão que o adjetivo requer determina a diferença entre estas duas classes. Enquanto os relativos têm padrão dependente de contexto e são vagos, os adjetivos absolutos possuem um padrão lexical e impreciso, podendo ser representados da seguinte forma:

- a) totalmente aberta (-----)
- b) fechada no grau mínimo [-----]
- c) fechada no grau máximo (-----]
- d) totalmente fechada [-----]

A partir destes dados, é apresentado como os diminutivos são sensíveis ao padrão requerido (mínimo ou máximo), uma vez que a seleção semântica desse sufixo é mais cautelosa do que

simplesmente selecionar adjetivos graduais e não graduais, mas os próprios adjetivos fazem a seleção dos diminutivos.

A semântica do diminutivo

O desafio em análise é compreender como o sufixo *-inho* comporta-se nas modificações dos adjetivos escalares e não escalares. Vejamos três exemplos com adjetivos não graduáveis.

Em (11), o diminutivo empregado no adjetivo *grávida* funciona como uma confirmação do estado de gravidez, uma vez que não atenua o grau (mínimo e máximo) para o estado de gravidez. Ou seja, independente do tempo de gravidez, o léxico não permite a ideia de grau em se estar mais ou menos grávida. Já em (12) e (13) os aspectos são denotados pelo sufixo *-inho* nos adjetivos *vermelhinho* e *redondinho* (já que tem que apresentar traço de ‘vermelhidão’ e ‘arredondamento’, respectivamente). Sendo assim, os adjetivos *vermelho* e *redondo* aceitam o sufixo *-inho* que, por sua vez, intensifica ou atenua para um grau minimamente vermelho. A vermelhidão do lápis está maior ou igual ao grau mínimo esperado e ou diferente do grau zero de vermelhidão. Assim como o copo indica estar mais *redondo* do que o esperado.

(11) A mulher está **gravidinha**.

(12) O lápis é **vermelhinho**.

(13) O copo é **redondinho**.

Quanto aos adjetivos escalares, podemos contemplar ainda os polos positivo e negativo. Entende-se por polo positivo aquele em que o grau é igual ou acima de um ponto mínimo de admissão e por polo negativo aquele em que o grau é menor do que o ponto máximo de admissibilidade. Abaixo estão elencados alguns exemplos. Começando pelos graduais relativos, temos:

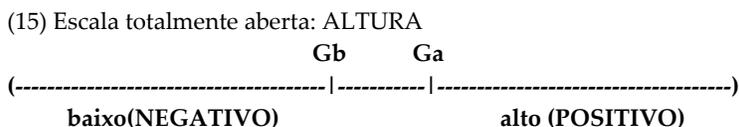
(14) a. O homem é **baixinho**/O homem é **muito baixo**.

b. O prédio é **altinho**/ O prédio é **muito alto**.

c. O armário é **pequeninho**. / O armário é **muito pequeno**.

- d. O ganhador do prêmio está **felizinho**. /O ganhador do prêmio está **muito feliz**.
- e. Meu amigo está **magrinho**. /Meu amigo está **muito magro**.

Nesta enumeração de exemplos, percebe-se que é possível fazer a leitura de grau e ou de atenuação (perda da intensidade do grau) nos adjetivos com o sufixo *-inho*. Ilustrando em forma de escala, analisa-se o valor semântico do diminutivo em que Gb indica grau baixo e Ga grau alto.



Analisando a ilustração, nota-se que o adjetivo *baixinho* pode ser representado na escala com grau menor, ou seja, parece indicar menos do que o ponto mínimo para ser considerado baixo, da mesma forma que *pequenininho*. No entanto, como mencionado anteriormente, a escala de altura também pode ter um parâmetro independente para os indivíduos que são considerados altos, um para os que são considerados baixos, e uma lacuna, onde estariam aqueles indivíduos que geram incerteza: não sabemos dizer se eles possuem ou não a propriedade de ser altos ou baixos no grau positivo.

Sendo assim, de um lado da escala, (Ga) há os adjetivos *altinho*, *grandinho*, *gordinho* e *felizinho*; de outro (Gb), *pequenininho*, *baixinho* e *magrinho*.

Próximos passos da pesquisa

Os resultados iniciais apontam para uma divergência de interpretação na aplicabilidade do sufixo diminutivo na classe dos adjetivos e faz-se necessária uma análise mais detalhada a partir de um mapeamento dos adjetivos que aceitam o sufixo *-inho* e os que indicam uma outra leitura a partir do seu emprego, da mesma

maneira que se faz necessário também identificar a ocorrência de efeito semântico, pragmático ou de atenuadores no que tange à estrutura escalar.

Referências

CAMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 44. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

GONÇALVES, C. A. Flexão e derivação: o grau. In: VIEIRA, S. R. e BRANDÃO, S. F. (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2005.

KENNEDY, C. Projecting the adjective: the syntax and semantics of gradability and comparison. New York: Garland. 1999.

KENNEDY, C.; MCNALLY, L. Scale Structure, Degree Modification, and the Semantics of Gradable Predicates. *Language*, v. 81, n. 2, p. 345-381, 2005.

QUADROS GOMES, A. P; SANCHEZ-MENDES, L. Modificação. In: *Para conhecer semântica*. São Paulo, 2018. p.153-191.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática Normativa da língua portuguesa*. 45. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ROTSTEIN, Carmen; WINTER, Yoad. Total Adjectives vs. Partial Adjectives: Scale Structure and Higher-Order Modifiers. *Natural Language Semantics* **12**, p. 259–288, 2004.

Aquisição de adjetivos graduáveis no português brasileiro

Fernanda Torrão Monteiro¹

Introdução

O adjetivo é uma classe de palavras elencada pelos estudos linguísticos e coadjuvante no estudo tradicional da gramática. Analisando essa afirmação por um ponto de vista sintático, pode-se dizer que isso acontece porque o adjetivo é considerado um adjunto. Um termo adjunto, na descrição sintática tradicional do português brasileiro, é comumente considerado acessório à oração, ou seja, ele é considerado relativamente dispensável ao entendimento da mensagem que se pretende comunicar. Essa pode ser uma das principais razões pelas quais as gramáticas tradicionais privilegiam o estudo do substantivo, ou até mesmo do verbo, em detrimento de um estudo mais aprofundado dos adjetivos.

Outro aspecto que é importante ressaltar sobre as gramáticas tradicionais é que a semântica não ocupa um papel de destaque quando da análise das classes de palavras. Existe uma preferência em se analisar as palavras sintática ou morfológica e a contribuição do seu sentido para a frase acaba sendo um fator deixado em segundo plano. Essa escolha pode ter relação com a visão de língua adotada pela gramática, ou seja, se partirmos do ponto de vista que a língua portuguesa pode ser aprendida de forma desvinculada de um contexto, é natural que o enfoque no aprendizado seja sintático ou morfológico. No entanto, há comportamentos morfossintáticos dos adjetivos que só podem ser

¹ Mestranda em Estudos em Linguagem na UFF, com bolsa CNPQ, sob orientação da professora Luciana Sanchez-Mendes.

explicados por propriedades semânticas, assunto que dificilmente é abordado com profundidade.

Uma vez que esse tipo de gramática, de maneira geral, não se atenta às questões semânticas ao expor sua visão de língua, dificilmente haverá preocupação com uma das principais características do adjetivo, qual seja, a indeterminação. Ao estudar o sentido que um adjetivo carrega e sua contribuição para formar uma sentença, é preciso considerar que eles não detêm sentido completo e determinado se não estiverem acompanhados de um substantivo. Sendo assim, a interpretação do significado de um adjetivo depende de outras propriedades fornecidas pelo substantivo ao qual ele é combinado. Por exemplo, o que se entende como branco depende do objeto ao qual essa propriedade está associada: dentes brancos possuem um grau diferente de brancura do que um chocolate branco ou um vinho branco. Dessa forma, fica claro que a propriedade de ser branco precisa se unir à propriedade de ser um dente, chocolate ou vinho para que o sentido da expressão possa ser plenamente alcançado (GOMES, SANCHEZ-MENDES, 2018).

Portanto, nota-se que uma pesquisa em Semântica que enfoque os adjetivos traz reflexões inéditas por explorar tanto uma classe de palavras pouco estudada quanto por trazer um ponto de vista bastante incomum para o material tradicional. Adicionalmente, investigar essas questões do ponto de vista da aquisição da linguagem é um tema ainda mais inexplorado.

Dentre os tópicos de investigação possíveis, este trabalho tem como objetivo investigar como se dá a aquisição dos adjetivos pelas crianças, especialmente no que concerne à diferenciação dos adjetivos graduáveis relativos e absolutos. Essa divisão diz respeito à relação dos adjetivos a um parâmetro contextual de comparação. Assim, os adjetivos relativos são dependentes desse parâmetro e os absolutos têm sua semântica computada de forma independente. Nesta pesquisa, pretende-se observar se as crianças conseguem mudar o padrão de comparação quando se trata de adjetivos graduáveis relativos em diferentes contextos e qual é o ponto de

corte utilizado por elas para utilizar um adjetivo com comportamento de adjetivo absoluto.

Para apresentar este projeto de pesquisa, o capítulo está dividido da seguinte forma: na próxima seção, são apresentados os pressupostos da semântica formal; descrevemos as classes dos adjetivos na seção seguinte; na seção sobre aquisição da linguagem, é feito um panorama teórico para contextualizar a pesquisa que será realizada; e, por fim, na seção sobre o experimento em inglês, descrevemos a pesquisa original que servirá de base para a realização da pesquisa experimental em português brasileiro.

Semântica Formal

O objetivo da Semântica Formal, especificamente, é descrever o conhecimento semântico dos falantes de uma língua, analisando o efeito de sentido de uma determinada expressão quando ela é escolhida para fazer parte do ato comunicativo. É importante ressaltar que, para analisar todas essas relações complexas de predicação e adjunção, a Semântica Formal utiliza a sentença como delimitação do seu estudo.

Um dos principais conceitos com os quais a Semântica Formal trabalha é a noção de verdade. Em outras palavras, a abordagem verinfuncional do significado está no centro do estudo da Semântica Formal. Segundo essa perspectiva, o significado de uma sentença declarativa é definido como suas condições de verdade.

Por utilizar línguas naturais como objeto de análise, a Semântica Formal também conta com o aspecto criativo. Assumindo que uma língua é um conjunto de regras finitas que conseguem gerar um número de frases potencialmente infinito, isso só é possível graças à criatividade, uma particularidade das línguas que nos permite criar e compreender significados novos constantemente e, também, formar frases inéditas. Ademais, é a partir do significado dos itens lexicais e da maneira como eles se comportam e se relacionam que são criados os sentidos para essas unidades mais complexas chamadas de sentença. Todo esse

panorama confere à Semântica Formal a perspectiva de análise composicional, na qual cada parte da sentença e sua estrutura sintática contribuem para as suas condições de verdade, ou seja, para o seu significado.

É nesse contexto que vamos analisar o adjetivo graduável como um item lexical constituinte de sentenças e que tem importante papel em sua formação e na conseqüente contribuição para as suas condições de verdade.

As classes dos adjetivos para a Semântica Formal

Para a Semântica Formal, há certas divisões entre os adjetivos que explicitam comportamentos gramaticais diferentes entre eles. Esta seção se baseia em Kennedy e McNally (2005) para apresentar uma divisão para os adjetivos em português, relacionados às escalas, de acordo com seu comportamento em diferentes contextos, com o objetivo de explicar alguns fenômenos gramaticais.

A primeira diferenciação que se faz sobre os adjetivos é entre os graduáveis e os não graduáveis. Para descrever essa distinção, são observadas algumas propriedades distribucionais dos adjetivos. Vejamos o exemplo abaixo:

(1) A camisa do Pedro é vermelha.

Quando se diz algo como no exemplo (1), aponta-se para uma característica de um objeto. No caso concreto da sentença analisada, *vermelha* é um adjetivo que designa a cor do substantivo *camisa*. Esse adjetivo, no entanto, não traz, por si só, nenhuma noção de gradabilidade, já que não existe a possibilidade de emitirmos um juízo de valor sobre o quanto uma camisa pode ser mais ou menos vermelha, ou de qualquer outra cor que esse objeto possa ser. Outro fato sobre esse tipo de adjetivo é a impossibilidade de intensificação ou comparação. Por outro lado, existem outros tipos de adjetivos que têm um comportamento diferente, ou seja,

que pelo seu desempenho semântico, carregam um conceito de gradação. Observemos o exemplo (2) abaixo:

(2) Esse vestido é comprido.

Ao analisar a frase (1) em contraste com a frase (2), percebemos que o adjetivo *vermelho* e o adjetivo *comprido* exercem funções semânticas diferentes, apesar de fazerem parte da mesma classe de palavras. Percebe-se que o adjetivo do exemplo (2) necessita de uma certa determinação contextual para ser completamente entendido, ou seja, para que se determine em relação a que comprimento o vestido está sendo avaliado. Esse fato é evidenciado, ainda, quando se admite o uso do mesmo adjetivo com intensificadores e em estruturas comparativas.

É por possuírem diferentes comportamentos nas sentenças que esses adjetivos são classificados de formas também distintas. Adjetivos que designam cores e formas geométricas, por exemplo, recebem a denominação de não graduáveis, já que não têm gradação associada. Eles apenas descrevem características que estão completamente presentes ou completamente ausentes nos objetos que estão qualificando, como vimos no exemplo (1). Já adjetivos como *comprido* ou *curto*, são considerados graduáveis, já que trazem consigo uma noção de proporcionalidade.

Ademais, os adjetivos graduáveis podem ser subclassificados em dois tipos, quais sejam: adjetivos graduáveis relativos e absolutos. Essa divisão está atrelada à noção de parâmetro de comparação, que é um componente contextual necessário para a interpretação dos adjetivos graduáveis. Quando se trata dos relativos, esses adjetivos descrevem propriedades de objetos que podem ser observadas em diferentes gradações, mas que estão intimamente relacionadas ao contexto. Por esse motivo, seu parâmetro de comparação é móvel e varia a cada situação específica. Por exemplo, em nossa sociedade, geralmente um homem é considerado alto com 1,70m. Já na Holanda, um homem é alto quando atinge a média de estatura de 1,83m. Sendo assim, nota-se

que o que é considerado alto sofre influência do contexto para completar seu sentido e, ao utilizar o parâmetro de comparação, podemos mudar as condições de verdade de uma sentença.

Por outro lado, os adjetivos graduáveis absolutos têm um parâmetro de comparação fixo, que não depende do contexto. Eles utilizam as informações da própria escala associada ao adjetivo para o cálculo semântico. Nesse ponto, o conceito de escalas apresentado por Kennedy e McNally (2005) é útil para continuarmos na análise da função semântica dos adjetivos graduáveis, além de Quadros Gomes e Sanchez-Mendes (2018), para a descrição dos adjetivos para o português. As escalas são funções semânticas que podem ser representadas, metaforicamente, como uma régua numerada em que os valores são sempre crescentes. Sendo assim, adjetivos que apresentam características semânticas contrárias podem ser colocados na mesma escala, mas em polos opostos, como por exemplo *comprido* e *curto*.

Kennedy e McNally (2005) apontam diferentes tipos de escala. O primeiro tipo de escala é a aberta em suas extremidades e o segundo tipo de escala é a fechada em suas extremidades. Esses dois tipos são utilizados para representar os adjetivos graduáveis vistos anteriormente. Dessa forma, escalas com extremidades abertas estão associadas a adjetivos graduáveis relativos e escalas com extremidades fechadas estão associadas a adjetivos graduáveis absolutos. A relação é dada porque o parâmetro dos absolutos está marcado na ponta fechada da escala. Por outro lado, a ausência de extremidade fechada faz com que se busque o parâmetro de comparação no contexto, o que é uma propriedade dos adjetivos relativos.

Sendo assim, podemos citar os adjetivos *grande* e *pequeno*, como adjetivos de escalas abertas. Não há um grau máximo determinado lexicalmente para que algo possa ser considerado grande e nem um grau mínimo para que possa ser considerado pequeno e é por isso que os pontos da escala para esses adjetivos estão abertos. Esses adjetivos estão expostos e, por isso, abertos ao contexto para definirem seus significados. Em contrapartida, se as

informações não são tão dependentes de um parâmetro de comparação, esses adjetivos são de escalas fechadas e, por isso, classificados como absolutos. Podemos citar os adjetivos *cheio* e *vazio* como exemplos de pares opostos dentro de uma escala fechada. Isso porque um recipiente só está cheio quando está completamente preenchido, ou seja, quando atinge seu grau máximo, e só pode ser considerado vazio quando seu interior não estiver preenchido de forma alguma, ou seja, quando atingir seu grau zero de ocupação. Não há, aqui, qualquer dependência de um contexto para que possamos alcançar o significado desses adjetivos e não há mudança de situação que influencie uma mudança no sentido desses adjetivos.

Ainda, é importante ressaltar que, dentro da classificação dos adjetivos graduáveis absolutos, encontramos uma diferenciação entre os absolutos de parâmetro máximo e os absolutos de parâmetro mínimo. Como exemplo de adjetivo absoluto de parâmetro mínimo, temos o adjetivo *manchado*. Uma blusa é considerada manchada, por exemplo, se possuir uma mancha de qualquer tamanho ou várias manchas de diferentes tamanhos. Basta estar minimamente manchada para que seja tida como tal. Por esse motivo, esse adjetivo é classificado como absoluto de parâmetro mínimo, pois basta que possua um nível “não-zero” da sua propriedade graduável para que seu significado possa ser completamente entendido. Por outro lado, existem adjetivos absolutos como *reto*. Uma linha só é considerada reta se não houver nenhuma parte que esteja torta. Nesse exemplo, temos o adjetivo absoluto *reta* que é considerado um adjetivo absoluto de grau máximo porque ele precisa atingir o grau máximo de sua propriedade graduável para ter seu sentido completo. Em contrapartida, para que uma linha seja considerada torta, basta que apresente um nível mínimo dessa propriedade.

Portanto, até esse momento, mostrou-se que os adjetivos graduáveis podem ser divididos entre aqueles em que o parâmetro de comparação é dependente do contexto, chamados de relativos e aqueles em que o parâmetro de comparação é lexical, chamados de

absolutos. Ainda, dentre os absolutos, existem aqueles de parâmetro máximo e os de parâmetro mínimo. Pela análise dos exemplos anteriores, e relacionando com as escalas, é possível perceber, então, que os adjetivos que têm escalas abertas são dependentes do contexto e aqueles que possuem escalas fechadas não são. As escalas parcialmente fechadas servem para diferenciar os dois tipos de adjetivos absolutos.

A partir de agora, vamos procurar entender e pesquisar como esse panorama teórico se apresenta na gramática das línguas naturais, desde a primeira infância até a forma como os adultos utilizam a língua. A ideia é analisar como os adjetivos graduáveis se comportam dentro do vasto repertório adquirido pela criança nos seus primeiros anos e, também, como se comportam dentro da significação de mundo que elas começam a construir.

Aquisição da linguagem

A curiosidade quanto à forma como as crianças adquirem a linguagem sempre foi elemento que impulsionou estudos na área da Linguística. No entanto, questões como se existe uma gramática universal, como a criança aprende a falar tão rápido e se o ambiente ou os adultos têm alguma influência nesse processo, nem sempre foram respondidas e analisadas a partir do mesmo ponto de vista. Essa seção utiliza Scarpa (2001) para analisar essas nuances.

Nos anos 50, destacou-se, como a principal hipótese para explicar a aquisição da linguagem, a Teoria Behaviorista, que se apoia na doutrina de B. F. Skinner. Esta teoria teve como base a proposta empirista que tende a desconsiderar a mente como principal elemento precursor do processo de aquisição da linguagem e dar relevância à capacidade do ser humano de fazer associações entre estímulos e respostas. Sendo assim, para o behaviorismo, o processo de aquisição se dá, principalmente, por meio da experiência e essa experiência tem por base uma cadeia formada por estímulos e reforços. Daí surge a grande importância que o behaviorismo atribui ao processo de interação e integração

que a criança experiencia com o outro, já que a linguagem, de acordo com o ponto de vista dessa abordagem, não é adquirida por fatores internos e inatos aos seres humanos, mas, ao contrário, acontece devido a fatores externos percebidos e assimilados no meio em que se encontram. No entanto, com o passar do tempo, o behaviorismo se tornou, em certa medida, uma teoria obsoleta para explicar os complexos questionamentos que surgiram nos estudos sobre a aquisição da linguagem.

Em meio a essas críticas, Noam Chomsky formula uma nova proposta que leva em consideração capacidades inatas para a aquisição da linguagem. Essa hipótese fica então conhecida como inatismo, justamente por assumir que o ser humano nasce com a faculdade da linguagem que é inata e exclusiva da espécie humana. Essa predisposição biológica seria fundamental para o processo de aquisição. A influência do meio ambiente, da experiência e do contato com adultos, para essa teoria, teria um papel secundário frente à programação genética inerente da espécie humana. Aqueles que seguem a corrente teórica da linguística que está associada à vertente teórica do inatismo para a aquisição da linguagem consideram que o estado inicial da faculdade da linguagem é chamado de gramática universal, que, por sua vez, é composta por princípios e parâmetros. Os princípios são aqueles que determinam a estrutura comum a todas as línguas e limitam as variações entre elas. Já os parâmetros podem ser definidos como as variações possíveis que uma língua pode ter.

Segundo essa abordagem, como a criança já nasce conhecendo uma série de princípios gerais que regem todas as línguas, ao ser inserida num ambiente onde uma língua específica é falada, ela acionaria os parâmetros dessa língua que irá ser utilizada por ela. Essa é a principal explicação do porquê as crianças aprendem a falar num espaço muito curto de tempo (mais ou menos dos 18 aos 24 meses), sendo expostas a uma fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas e conseguem utilizar praticamente todas as estruturas gramaticais de sua língua materna antes dos 5 anos. Esse argumento é comumente conhecido como

pobreza de estímulo, já que, com poucas informações sobre a língua, a criança consegue elaborar hipóteses e gerar uma gramática específica.

Para a presente pesquisa, é importante ter em mente a discussão que envolve o período de até 5 anos de idade no desenvolvimento da linguagem nas crianças, pois é inegável que o indivíduo está mais sensível a estímulos durante esse período e apresenta uma maior flexibilidade para organizar o conhecimento cerebral necessário para a elaboração da fala. O objetivo, então, é analisar o comportamento de crianças e compará-lo ao dos adultos, aferindo se elas têm capacidade de lidar com informações contextuais da mesma forma.

Experimento do Inglês

Syrett et al. (2005) realizaram um experimento impulsionado por uma série de perguntas sobre a aquisição de adjetivos durante a infância que ainda estavam sem respostas. O objetivo do experimento era verificar o entendimento de crianças sobre adjetivos graduáveis relativos e absolutos e comparar o resultado com o entendimento dos adultos sobre os mesmos adjetivos. O experimento foi aplicado em três grupos de crianças de três, quatro e cinco anos. Cada grupo contava com dez crianças da mesma faixa etária. Além disso, participaram vinte e quatro falantes nativos adultos de inglês. As crianças foram convidadas a ajudar um fantoche a aprender a fazer pedidos. Para isso, foram informados de que seriam mostrados dois objetos por vez para eles e que, sempre que um par aparecesse, o fantoche pediria alguma coisa.

Sendo assim, a atividade foi realizada da seguinte maneira: primeiramente, cada pedido foi feito usando uma descrição definida: por favor, me dê o X, em que X é um adjetivo alvo. Nota-se que a descrição do pedido sempre vinha acompanhada de um artigo definido *o* (do inglês *the*) antes do adjetivo. Essa composição do sintagma não foi escolhida ao acaso. A apresentação de um artigo definido + adjetivo envolve duas pressuposições para o

experimento. A primeira delas é a pressuposição de existência. Ao falar *o grande*, por exemplo, pressupõe-se que existe um objeto do par que é grande. Além disso, outra pressuposição é trazida para o teste, qual seja, a de unicidade. Isso significa que ao falar *o comprido* espera-se que exista apenas um objeto que satisfaça o pedido no contexto. Em outras palavras, no contexto dado, o objeto do pedido existe e apenas ele satisfaz a demanda.

Para a tarefa, foram elaborados cenários em que apenas um objeto do par correspondesse à resposta do pedido do fantoche, mas também era possível que os dois objetos apresentassem a propriedade solicitada, ou que nenhum deles a apresentasse.

Os itens experimentais foram quatro adjetivos graduáveis: dois relativos (*big* 'grande' e *long* 'comprido') e dois absolutos (um de parâmetro mínimo: *spotted* 'manchado', um de parâmetro máximo: *full* 'cheio'). Esses foram comparados com adjetivos de controle referente à forma (*squared* 'quadrada' e *round* 'redonda'), humor (*happy* 'feliz' e *sad* 'triste') e cor (*red* 'vermelho', *yellow* 'amarelo' e *blue* 'azul').

O experimento foi construído com uma sessão de treinamento seguida da sessão que testaria os adjetivos graduáveis. Ainda, a sessão com itens experimentais foi elaborada de modo que os adjetivos graduáveis fossem intercalados com adjetivos não graduáveis que serviram de controle. Cada sessão começou com uma curta sessão de treinamento, na qual cada participante recebeu quatro pares descritos por adjetivo de controle. Uma vez que os pesquisadores percebiam que o participante estava confortável com a tarefa e poderia aceitar ou rejeitar o pedido do fantoche, eles seguiam para a sessão de teste, que incluiu 17 pares (9 pares de controle intercalados com 8 pares de itens experimentais).

Nos cenários apresentados, havia 4 pares formulados como adjetivos relativos (2 pares de cubos em que um cubo do par sempre era maior que o outro, apesar de os 4 cubos terem tamanhos diferentes entre si; 2 pares de barras em que uma barra do par sempre era maior que a outra, apesar de as 4 barras terem tamanhos diferentes entre si) e 4 pares formulados como adjetivos absolutos

(2 pares de contêineres sendo um par cheio/não cheio e outro par não cheio/menos cheio; 2 conjuntos de discos sendo um par machado/não manchado e outro par manchado/mais manchado). A distribuição das ordens de apresentação foi feita de forma aleatória entre os participantes.

Assim, no caso de adjetivos graduáveis relativos, esperava-se que o participante sempre escolhesse um membro do par apresentado. Caso assim procedesse, ficaria claro que o participante seguiu a interpretação de que o parâmetro de comparação mudou. Em outras palavras, caso se deparasse com dois cubos de tamanhos diferentes, o participante deveria escolher o maior cubo do par, mesmo que ele não fosse considerado grande em outro contexto.

Já no caso dos pares formados a partir dos adjetivos absolutos, quando são dados dois contêineres em que apenas um está cheio ou dois discos em que apenas um está machado, e pedindo-se para que se aponte o cheio ou o machado, a escolha é clara, apenas um deles deverá ser apontado pelo participante. No entanto, quando são fornecidos dois contêineres preenchidos em medidas diferentes ou dois discos manchados em graus diferentes, os dois possuem a propriedade de estar cheio ou estar manchado. Isso torna a escolha mais difícil de ser realizada satisfatoriamente. Em tese, o esperado seria que o participante rejeitasse a solicitação. No entanto, se os participantes tratassem a solicitação como uma comparação implícita, que é característica dos adjetivos relativos, esperava-se que eles entregassem ao fantoche o objeto mais cheio ou mais manchado do par.

O experimento constatou que crianças e adultos foram capazes de aceitar ou rejeitar a solicitação do fantoche, conforme apropriado para os pares de adjetivos de controle não graduáveis e, também, para os pares de adjetivos graduáveis relativos. Em outras palavras, crianças de todas as idades e adultos foram capazes de mudar o parâmetro de comparação para cada par apresentado, respondendo conforme a mudança de contexto de forma parecida e conforme o esperado. Isso também aconteceu

para os pares experimentais de adjetivos absolutos que apresentavam as características de serem manchados.

No entanto, as respostas para os pares que apresentaram a característica de estarem cheios, desviaram do padrão de resposta esperado. As crianças apresentaram sempre o contêiner mais cheio do par quando solicitado o cheio. Esse comportamento se manteve, independente da ordem em que esse par aparecia na sequência. O par não cheio/menos cheio apareceu na sequência depois de um par de adjetivos relativos e depois de um par de adjetivos absolutos e essa diferença não afetou a escolha das crianças, que sempre apontaram o contêiner mais cheio do par como resposta. Em outras palavras, o fato de um par de adjetivos relativos aparecer antes na sequência não fez com que as crianças adotassem o mesmo raciocínio para a escolha quando se tratava do par não cheio/menos cheio.

A partir dessa descoberta, surgiu uma nova hipótese: os participantes poderiam estar tolerando uma certa imprecisão para atender o pedido do fantoche. Caso essa hipótese fosse verdadeira, então os participantes poderiam ter demonstrado, de alguma forma, que estavam prestes a dar uma resposta inadequada, mas que ela seria dada para satisfazer o pedido que estava sendo feito. Ao analisar o tempo de resposta das crianças em relação à pergunta do fantoche, foi observado que, de fato, elas hesitavam antes de apontar o objeto mais cheio do par como resposta a solicitação “por favor, me dê o cheio”. O tempo entre olhar o objeto, esticar a mão para tocá-lo e, de fato, tocar no objeto era maior para o par não cheio/menos cheio do que o analisado para qualquer outro par da sequência.

Depois da análise de toda a pesquisa, os autores chegaram à conclusão de que, quanto aos adjetivos graduáveis relativos, crianças e adultos foram capazes de mudar o parâmetro de comparação de acordo com o contexto para responder de forma satisfatória a demanda do examinador. A dependência desse tipo de adjetivos ao contexto é de natureza fundamentalmente semântica e baseada no significado convencional de expressões particulares. Por outro lado, quanto aos adjetivos absolutos de

padrão máximo, foi observada uma tolerância a imprecisão e esse uso impreciso é fundamentalmente pragmático, envolve o cálculo de um conjunto de denotações alternativas e um julgamento sobre quais delas contam como desvios toleráveis do significado lógico da expressão. Ainda, para esses tipos de adjetivos, a diferença no resultado de adultos e crianças foi quanto a sua tolerância em aceitar descrições falsas e ela pode ser explicada assumindo que crianças são mais tendenciosas a tolerar imprecisões que adultos, pelo menos nesse experimento.

Considerações finais e próximos passos da pesquisa

Os estudos semânticos entendem o significado como uma relação entre a linguagem e aquilo sobre o que a linguagem fala, ou seja, seus aspectos linguísticos e não linguísticos, a relação entre as expressões e o mundo. Associar esse panorama teórico com os estudos sobre aquisição para analisar o entendimento de crianças sobre adjetivos, torna essa investigação inédita no português brasileiro.

Tendo em vista as considerações trazidas nesse trabalho, nota-se que a Semântica Formal contribui com uma visão inovadora para o estudo dos adjetivos, classe gramatical deixada de lado pelos estudos tradicionais.

Tomando por base o modelo de experimento aplicado por Syrett et al. (2005), pretende-se realizar um experimento com crianças falantes nativas de português brasileiro, na faixa etária de 3 a 5 anos. É importante ressaltar que o experimento a ser realizado vai levar em consideração as peculiaridades e nuances encontradas no experimento original para testar o entendimento das crianças brasileiras sobre adjetivos graduáveis relativos e absolutos.

Referências

GOMES, A. Q.; SANCHEZ-MENDES, L. *Para conhecer: Semântica*. São Paulo: Contexto, 2018.

KENNEDY, C.; MCNALLY, L. Scale Structure, Degree Modification, and the Semantics of Gradable Predicates. *Language* 81, n.2, p. 345-381, 2005.

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

SYRETT, K., Bradley, E., Kennedy, C. & Lidz, J. Shifting standards: Children's understanding of gradable adjectives. Trabalho apresentado no 2005 Annual Meeting of the Linguistics Society of America, San Francisco, CA.

A natureza semântico-pragmática da modificação de grau no português brasileiro: os casos de 'bem' e de 'bastante'

Marcus Vinicius Ramos Vieira¹

Introdução

Descrições semânticas sobre a modificação de grau do português brasileiro estão se expandindo nos estudos linguísticos nos últimos anos. Diante desse contexto, a presente pesquisa tem por objetivo contribuir com a ampliação da descrição da modificação de grau feita por *bem* e por *bastante*, nessa língua, na compreensão de como falantes nativos do português brasileiro interpretariam sentenças com expressões como *bem cheio* e *bem caro*, *bastante sujo* e *sujo o bastante*.

Nossa proposta é que tais fenômenos podem ser explicados por meio da adoção de escalas, tendo como base o estudo seminal de Kennedy e McNally (2005). Entretanto, enquanto as escalas propostas por Kennedy e McNally (2005) são semânticas, buscamos ampliar a noção de escalas pragmáticas em nosso estudo, na medida em que consideramos que há modificações envolvendo os modificadores *bem* e *bastante* que seriam de natureza pragmática, como serão demonstrados neste artigo.

Consideramos, por exemplo, que a modificação de *bem* sobre expressões que tenham o sintagma nominal como núcleo pode ser de natureza pragmática, como em *Esta é bem a camisa que eu estava procurando*, em que *bem* pode ser interpretado como *exato*. Por isso,

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense sob orientação da professora Dra. Luciana Sanchez Mendes

do ponto de vista teórico, esta pesquisa estabelece uma interface entre a semântica e a pragmática.

Na apresentação deste artigo, a próxima seção abordará os conceitos de Kennedy e McNally (2005) para predicados graduáveis e tipologias escalares. Em seguida, apresentaremos as propostas de Quadros-Gomes (2011) para descrições semânticas de *muito* e *bem* no português brasileiro. Na continuação, trazemos as descrições de Quadros-Gomes e Sanchez-Mendes (2015) para *bem* e *bastante*, e traçamos uma relação entre *bastante* e *o bastante* com *too* ('demais') e *enough* ('o bastante') do inglês com base em Meier (2003). Na sequência, apresentaremos algumas lacunas existentes nas descrições semânticas da área e buscaremos evidenciar nosso objeto de estudo, nossas hipóteses e os passos metodológicos que pretendemos adotar com a continuidade da pesquisa.

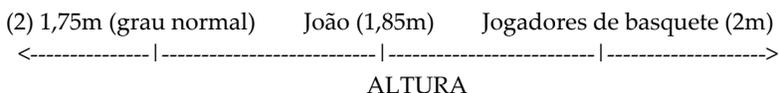
Semântica escalar

Segundo Kennedy e McNally (2005), os adjetivos seriam a classe de palavras que, por excelência, evocariam as noções de grau e de escala. Por exemplo, consideremos a sentença (1):

(1) João é alto.

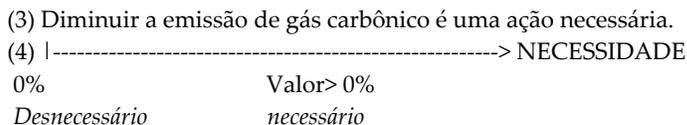
Em (1), o adjetivo *alto* evoca uma escala de ALTURA e estabelece uma comparação implícita, ou seja, a sentença afirma que João é mais alto do que um parâmetro, caracterizado por ser o grau considerado o normal ou médio, que não está sendo mencionado, mas que é inferido contextualmente. Dessa forma, a dependência contextual é uma característica de adjetivos de grau como *alto*, por exemplo, se João tem 1,85m, ele pode ser alto considerando se o grau de altura normal para homens brasileiros for 1,75m, mas não é considerado alto caso o parâmetro seja a altura média de jogadores de basquete, suponhamos 2m. Por isso, esse é um tipo de predicado considerado 'relativo'. Desse modo, *João é alto* indica uma predicação que realiza uma operação sobre o

argumento (*João*) e o leva a um grau na escala denotada pela propriedade (*altura*), como ilustrado na escala² em (2):



A escala em (2) exemplifica três elementos principais que compõem uma escala: grau, ordenamento e dimensão. No caso específico de uma escala proveniente do predicado graduável *alto*, o grau pode ser expresso em metros, o ordenamento é crescente, já que a escala cresce do grau menor para o grau maior, e a dimensão é a altura. Também é possível depreender que não há um ponto específico que possa limitar o grau em escalas desta natureza. Por isso, elas são consideradas escalas abertas.

Diferentemente das escalas abertas, as escalas parcialmente fechadas e totalmente fechadas apresentam um limite em pelo menos uma das extremidades da escala. Consideremos, por exemplo, a sentença (3) e a representação escalar para essa sentença em (4):



A escala em (4) indica que, para algo ser considerado necessário, tem que apresentar qualquer valor que seja diferente de 0% (*desnecessário*), de modo que, como diminuir a emissão de gás carbônico é necessário em (3), significa que essa ação tem um valor diferente de 0% na escala de NECESSIDADE. Trata-se de uma

²Aqui estamos representando as escalas como se elas fossem uma régua em que cada unidade de comprimento se refere a um grau na escala. A maneira formal de apresentar as escalas pode ser feita por meio de funções com representação lambda.

escala parcialmente fechada³, pois é fechada na extremidade inferior, mas aberta na extremidade superior, já que não há um máximo para algo ser considerado necessário.

Ademais, existem as escalas totalmente fechadas, descritas dessa forma, pois são fechadas nas duas extremidades, como ilustra a escala em (6) para as sentenças em (5):

(5) a. O copo está vazio.

b. O copo está cheio.

(6) |-----| OCUPAÇÃO
vazio *cheio*

As sentenças em (5) evocam uma escala de OCUPAÇÃO, como a ilustrada em (6). Interpretar (5a) é saber que as condições de verdade dessa sentença representariam que o copo está em 0% de sua ocupação nessa escala. Já a interpretação de (5b) seria de que o copo está ocupado em 100% de sua capacidade. Cumpre destacar também que as interpretações das sentenças em (5) apresentam uma dependência contextual menor, de modo que a própria estrutura escalar apresenta as condições necessárias para que elas sejam interpretadas. Por isso, esses predicados são chamados de absolutos, em oposição aos relativos, como *alto*.

A próxima seção trata da relevância linguística das escalas para a distribuição de modificadores de grau.

O parâmetro de comparação na tipologia escalar e a modificação de grau

Em linhas gerais, Kennedy e McNally (2005) propõem uma análise que objetiva descrever a seleção que as escalas de adjetivos participiais fazem dos modificadores *very*, *much* e *well* do inglês. Cada tipo escalar selecionaria um dos modificadores, a saber: a

³As escalas parcialmente fechadas também podem ser fechadas na extremidade superior, como em ‘Gramado é uma cidade segura’, de modo que o predicado *seguro* denota valor igual a 100% na escala de SEGURANÇA.

escala aberta seleciona o *very*, a escala parcialmente fechada seleciona o *much* e a escala totalmente fechada seleciona o *well*. As sentenças em (7) ilustram esses tipos de modificação no inglês:

(7) a. *John is very worried about climate changes.*

John está muito preocupado com as mudanças climáticas.

b. *Fighting against climate changes is a much needed action.*

Lutar contra as mudanças climáticas é uma ação muito necessária.

c. *Pride and Prejudice is a well-written book.*

Orgulho e Preconceito é um livro bem escrito.

A sentença (7a) evoca uma escala de PREOCUPAÇÃO, que é aberta. Dessa forma, (7a) é interpretada como John apresentando um grau de preocupação acima do parâmetro normal de comparação (grau considerado o normal) para o contexto. Já as escalas parcialmente fechadas selecionam o modificador de grau *much*, como exemplificado em (7b), de modo que *much* modifica o predicado *needed* indicando se tratar de uma ação muito necessária. Em (7c), o modificar *well* ('bem') modifica o predicado deverbal *written* ('escrito'). Ainda que Kennedy e McNally (2005) não aprofundem a discussão deste tipo de modificação no presente trabalho, os autores argumentam que *well* evocaria indiretamente uma escala de *goodness* (bondade). Basicamente, isso indica que existe uma escala que descreve quão bom o livro seria em termos de sua escrita. Seria necessário fazer, então, dois tipos de associação: o primeiro com a escala indireta de *goodness* muito provavelmente devido à relação que existe entre o modificador *well* e o adjetivo *good* ('bom'), e também levar em consideração que a escala de *written* é diferente de escalas provenientes de adjetivos prototípicos⁴, como *tall* ('alto') ou *full* ('cheio'), uma vez que *written*

⁴ É importante ressaltar que, assim como *much* está limitado a modificar predicados deverbais no domínio adjetival, *well* também parece estar limitado a modificar esse tipo de adjetivo, pois *a well written book* é uma expressão que pode ser interpretada, ao passo que *a well full glass* ('um copo bem cheio') parece ser anômala, ainda que *full* ('cheio') atenda aos requisitos de ser um predicado que está no grau máximo de uma escala totalmente fechada.

(‘escrito’) está associado com uma escala aspectual que envolve a culminância de *write a book* (‘escrever um livro’), isto é, só podemos dizer que um determinado livro foi de fato escrito quando ele estiver finalizado. Trabalhos mais recentes buscam aprofundar também a descrição da dualidade de *well* em termos de modificador de grau e de modificador de maneira no inglês⁵ (cf. McNally e Kennedy, 2013).

Portanto, essa seção mostrou como as escalas selecionam os modificadores *very*, *much* e *well* de forma bem definida no inglês. A próxima seção apresenta a proposta de Quadros-Gomes (2011) para a modificação de grau no português brasileiro.

Modificadores de grau em português

Com base no estudo de Kennedy e McNally (2005), Quadros-Gomes (2011) reflete acerca das operações escalares realizadas para os modificadores *muito* e *bem* no português brasileiro. Segundo Quadros-Gomes (2011), *muito* e *bem* realizariam operações escalares diferentes, portanto, contribuindo de formas diferentes para a interpretação do significado de sentenças que contenham esses modificadores de grau, como exemplificado em (8):

(8) A xícara está muito / bem cheia

Em (8), o adjetivo *cheia* é um adjetivo de padrão absoluto, podendo ser representado por uma escala de OCUPAÇÃO, que é totalmente fechada. Segundo a proposta de Quadros-Gomes (2011), a diferença na modificação feita por *muito* e *bem* seria de que uma xícara descrita como muito cheia não necessariamente diz respeito a uma xícara cheia na sua capacidade máxima. Por exemplo, podemos pensar num contexto em que um indivíduo costuma beber diariamente no café da manhã certa quantidade de café que ele

⁵ Há propostas de descrições para o *bem* de grau e o *bem* de maneira sobre o português brasileiro adotando as noções de estrutura escalar e classe acional. Ver Quadros-Gomes e Delduque (2019) e Quadros-Gomes et al. (2021).

considera ser o normal. Então, ao fazer uma visita a um amigo, uma xícara com capacidade igual ao que ele tem em casa lhe é oferecida com uma quantidade de café superior ao que ele costuma beber. Dessa forma, ele considera que 'A xícara está muito cheia', ou seja, a quantidade de café na xícara está acima do parâmetro normal de comparação do contexto em que ele está acostumado. Já a interpretação com *bem* seria de que ela está preenchida na sua capacidade máxima. Basicamente, as sentenças em (8) exemplificam que há diferença de interpretação de *muito* e *bem* sobre predicados de grau de padrão absoluto: enquanto *muito* parece relativizar predicados absolutos, na medida em que tornaria a escala fechada em aberta, *bem* manteria a escala desses predicados fechada.

Quadros-Gomes (2011) também reflete acerca da modificação de predicados de grau de padrão relativo por *muito* e *bem*. Consideremos, portanto, o seguinte contexto: uma mãe tem um filho de 5 anos que ainda chupa chupeta. Ela considera que, para a idade do filho, ele já não deveria continuar fazendo uso da chupeta. Para esse contexto, temos as sentenças em (9):

(9) a. Meu filho é muito / bem grande para chupar chupeta.

Em (9), o adjetivo modificado é *grande*, evocando uma escala associada à idade. Em *muito grande* é feita a operação prototípica de modificadores sobre predicados graduáveis de escalas abertas, logo há uma operação de amplificação para um grau acima do parâmetro normal de comparação, na medida em que a mãe considera que o filho tem uma idade acima do que é considerado o normal para se chupar chupeta. Já *bem grande* indicaria que o filho atingiu o que a mãe considera ser o tamanho máximo para se chupar chupeta, interpretada como 'meu filho é grande demais para continuar chupando chupeta'. Dessa forma, mesmo que o adjetivo *grande* evoque uma escala de TAMANHO que é, a princípio, aberta, como no caso com *muito*, *bem* estaria exercendo uma influência sobre a natureza da escala, tornando-a fechada.

Em resumo, a proposta de Quadros-Gomes (2011) considera que *muito* e *bem* realizam operações diferentes. *Muito* é um modificador relativizador que atua sobre o parâmetro de comparação. Já *bem* não relativiza a escala, de modo que a mantém fechada em casos que envolvem predicados absolutos e fecharia a escala de predicados relativos.

Para aprofundar a descrição do português brasileiro em termos da investigação dos modificadores de grau, indo além de *muito* e *bem*, Quadros-Gomes e Sanchez-Mendes (2015) trazem para discussão também as operações feitas por *pouco*, *bastante* e *todo*. A reflexão tem como ponto de partida as sentenças exemplificadas em (10):

(10) O carro está bastante / bem sujo.

Em (10), o adjetivo modificado é *sujo*. Esse adjetivo evoca uma escala de SUJEIRA. Com *bastante*, Quadros-Gomes e Sanchez-Mendes (2015) argumentam que *bastante sujo* refere-se a um carro cujo grau de sujeira seria igual ou maior do que o grau considerado o suficiente para um determinado propósito, como ser lavado. Segundo essa proposta, um carro *bastante sujo* é verdadeiro de um carro que apresenta um grau mínimo de sujeira para que seja considerado sujo (sujo o suficiente).

Por sua vez, *bem sujo* é analisado como expressando que o carro está tão sujo quanto o esperado. Por exemplo, o dono do veículo somente considerará levá-lo ao lava-jato se estiver sujo num determinado grau específico para que ele ache que chegou o momento do carro ser lavado, não menos do que esse grau de sujeira. Dessa forma, Quadros-Gomes e Sanchez-Mendes (2015) afirmam que o grau de sujeira deve ser igual ao grau regulatório, como no caso de comparativos de igualdade, na medida em que *bem sujo* seria interpretado como ‘tão sujo quanto em algum grau de controle’, formando uma escala fechada.

No que se refere à modificação de grau, Quadros-Gomes e Sanchez-Mendes (2015) afirmam que uma particularidade do

português em relação ao inglês seria de que, no inglês, a escala seleciona o modificador (ex. escala aberta seleciona *very*). Diferentemente do inglês, a seleção do modificador não é determinada pela escala em si no português, como observado em (10), que apresenta o mesmo adjetivo (*sujo*) sendo modificado por diferentes modificadores. No entanto, o que se verifica é que o modificador determina como será o comportamento escalar do produto modificado, por exemplo, *bastante* fecha a escala de sujeira no grau mínimo.

Nossa proposta, entretanto, é de que, em relação ao modificador de grau *bastante*, parece que há uma ambivalência de interpretações, uma vez que nem sempre ele teria uma leitura de suficiência, de modo que haveria uma diferença interpretativa para um carro bastante sujo, que pode ser interpretado como sujo demais, e um carro sujo o bastante, interpretado como haver um grau mínimo de sujeira.

Para investigar a diferença entre a interpretação de suficiência e a de ampliação de um grau, serão apresentadas as propriedades de *too* (demais) e *enough* (suficiente) no inglês, utilizada como metalingua em nossa investigação, já que a relação entre escala e modificador parece mais clara nessa língua. Para tanto, utilizamos o estudo de Meier (2003) para tal descrição na próxima seção.

Modificação e sua relação com o polo negativo e o polo positivo

A proposta de Meier (2003) propõe que *too* e *enough* realizam operações diferentes a depender do polo em que o predicado modificado por eles esteja na escala. Os polos são classificados em negativo e positivo, como exemplifica (11):



Em (11), está ilustrada uma escala de IDADE, que é crescente, na medida em que parte de uma idade mais jovem e cresce em

direção a extremidade em que estão as idades maiores, consideradas mais velhas. O polo negativo está justamente na extremidade da escala que apresenta os graus menores (*jovem*) e o polo positivo está localizado na extremidade da escala que apresenta os graus maiores (*velho*) nessa escala. As noções de polaridade podem auxiliar na descrição do significado de sentenças como as ilustradas no quadro 1.

Quadro 1. Distribuição escalar dos modificadores *too* e *enough*

MODIFICADOR	POLO NEGATIVO	POLO POSITIVO
<i>Enough</i>	<p><i>Mary is young enough to live new experiences.</i> “Mary é jovem o bastante para viver novas experiências.”</p> <p>Grau menor do que o ponto máximo de admissibilidade</p>	<p><i>Mary is old enough to drive.</i> “Mary é ‘velha’ o bastante para dirigir.”</p> <p>Grau igual ou acima de um ponto mínimo de admissibilidade</p>
<i>Too</i>	<p><i>Mary is too young to drive</i> “Mary é jovem demais para dirigir.”</p> <p>Grau menor do que o ponto mínimo de admissibilidade</p>	<p><i>Mary is too old to drive</i> “Mary é ‘velha’ demais para dirigir.”</p> <p>Grau acima do parâmetro normal de admissibilidade</p>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor com base na proposta de Meier (2003)

É importante salientar que *too* e *enough* não fazem seleção de polos, isto é, esses dois modificadores podem modificar tanto o polo negativo quanto o polo positivo. A diferença está no resultado da interpretação das operações feita por eles, como demonstrado no quadro 1.

A relevância de associar *too* e *enough*, respectivamente, com *bastante* e *o bastante*, como mostram as traduções acima, está na possibilidade de poder distinguir mais claramente as operações feitas por *bastante* na escala, uma vez que há falantes do português cuja gramática interpreta *bastante* como *demais* enquanto há

falantes que podem interpretar *bastante* como *o suficiente*, como *um carro bastante sujo* pode ser compreendido como *um carro sujo demais* pela maioria dos falantes do português, ao passo que outros falantes podem interpretar *um carro bastante sujo* como *um carro sujo o suficiente*.

As indagações, como a diferença entre *bastante* e *o bastante*, serão apresentadas na próxima seção, que tem por objetivo apresentar as lacunas ainda existentes na literatura semântica, de modo a deixar mais claro os fenômenos linguísticos que fazem parte do objeto de pesquisa do presente estudo, nossa hipótese e os passos metodológicos que serão adotados em nossa investigação.

Objetos de estudo e perspectivas futuras

Primeiramente, nosso estudo partiu de uma lacuna existente na proposta de Kennedy e McNally (2005) que restringia o *very* a ser um modificador apenas de predicados graduáveis de padrão relativo (ex. *very expensive* ‘muito caro’), de modo que sua modificação estaria restrita apenas a essa classe de adjetivos ou de verbos participiais. No entanto, encontramos dados em que *very* modifica sintagmas nominais complexos⁶, como *the very book I want to buy* (‘o livro exato que quero comprar’). Segundo Beltrama e Bocknack (2015) e Bylinina e Sudo (2015), não havia, até então, descrição para esse fenômeno linguístico.

Vieira (2020) apresenta uma proposta de descrição escalar para este fenômeno por meio da adoção de uma escala de precisão, isto é, *very* enquanto modificador de sintagmas nominais complexos seria interpretado como *exato* e estaria relacionado com o grau máximo, portanto, o grau preciso do sintagma nominal modificado na escala de precisão. Consideramos que não somente no inglês

⁶ Sintagmas nominais complexos são sintagmas em que o núcleo é um nome substantivo modificado por um adjetivo, uma oração relativa ou um sintagma preposicionado. Em *the very book I want to buy*, o nome *book* é modificado pela oração relativa *I want to buy*

esse fenômeno ocorreria, mas também no português, como exemplificado em (12):

(12) *This is the very book I want to buy.*

Este é bem o livro que quero comprar.

Nossa hipótese é de que *bem* também pode ser modificador de sintagmas nominais complexos e que essa descrição pode ser feita por meio de uma escala de precisão, na medida em que *bem* parece que pode ser interpretado como *exato* em (12). Nossa investigação assume que este tipo de modificação seria de natureza pragmática, pois nomes substantivos não apresentariam um grau inerente em seu léxico, como no caso dos adjetivos (ex. *alto* evoca uma escala de altura em seu léxico). No entanto, os contextos em que a modificação de *bem* sobre sintagmas nominais complexos ocorrem podem apresentar uma leitura de grau parecida com escalas de predicados de padrão absoluto por envolver o grau máximo da escala.

Além da pragmática envolvida com a modificação de *bem* sobre sintagmas nominais complexos, nossa pesquisa busca aprofundar a relação entre *bem* e predicados de padrão absoluto, como *cheio*, exemplificado em (13):

(13) A sala do cinema está (bem) cheia.

Em uma primeira leitura, as interpretações para as expressões *cheia* e *bem cheia* parecem ser as mesmas, na medida em que saber se um determinado local está *cheio* ou não bastaria observar se ele está ocupado em sua capacidade máxima. Entretanto, podemos pensar no seguinte contexto: uma sala de cinema tem capacidade para 200 pessoas. Em uma sessão de um filme muito aguardado, há 200 pessoas assistindo ao filme. Um funcionário do cinema diz para o colega de trabalho: 'a sala do cinema está cheia'. Logo, a sala do cinema está, de fato, em sua capacidade máxima de ocupação.

No entanto, podemos pensar em outro contexto, como: uma sala de cinema tem capacidade para 200 pessoas. Em uma sessão

de um filme muito aguardado, há 190 pessoas assistindo ao filme. Um funcionário do cinema diz para o colega de trabalho: ‘a sala do cinema está cheia’. Ainda que a sala do cinema não esteja em sua capacidade máxima, é possível dizer que ela está cheia. A esse fenômeno, Kennedy (2007) denominou imprecisão, isto é, a imprecisão pode ser compreendida como uma espécie de tolerância associada com predicados graduáveis de padrão absoluto, de modo que nem sempre é preciso que o grau do predicado seja o máximo para que, contextualmente, o falante possa inferir um grau máximo para a situação. Nem sempre é muito claro o ponto em que o falante considera ser o grau para já não tolerar um grau que não seja o máximo.

Se assumirmos a proposta de Kennedy (2007) de que predicados de padrão absoluto podem ser imprecisos, então a nossa hipótese é de que, em (13), *bem cheio* indicaria que, de fato, o grau é máximo, desfazendo qualquer possibilidade de interpretação imprecisa. Dessa forma, buscamos investigar se essa hipótese se confirma e, caso seja confirmada, se também pode ser descrita por meio de uma escala de precisão. Assim, ampliaríamos a descrição restrita à semântica de Quadros-Gomes (2011) e Quadros-Gomes e Sanchez-Mendes (2015) ao aprofundarmos as questões pragmáticas que envolvem esse tipo de modificação.

Além disso, buscamos investigar, seguindo a proposta de McNally e Kennedy (2013) para *well* (‘bem’), as razões contextuais que interferem na inferência do falante em interpretar *bem cheio*, ainda que, semanticamente, o parâmetro de comparação não sofra alterações e esteja associado com predicados de padrão absoluto. Por exemplo, um copo bem cheio em um bar pode ter uma interpretação diferente de um copo bem cheio em um laboratório de ciências.

No que se refere à proposta de Quadros-Gomes e Sanchez-Mendes (2015) para *bastante*, parece que nem sempre *bastante* fecharia a escala de predicados de padrão relativo no grau considerado o mínimo para um propósito, como ilustrado pela sentença (14a) em oposição à sentença (14b):

- (14) a. O carro está bastante sujo | - O carro está sujo o suficiente.
b. O carro está bastante sujo | - O carro está sujo demais.

Embora possa haver falantes cujas gramáticas interpretariam *bastante sujo* como em (14a), nossa hipótese é de que a interpretação em (14b) seria a mais recorrente entre os falantes de português, de modo que seriam diferentes os significados de sentenças que envolvam operações feitas por *bastante* e *o bastante*, como em (15):

- (15) a. O carro está sujo o bastante | - O carro está sujo o suficiente.
b. O carro está bastante sujo | - O carro está sujo demais.

Para descrever as modificações feitas por *bastante* e *o bastante*, em princípio, utilizaremos a proposta de Meier (2003) para *too* e *enough* do inglês, na medida em que parece existir uma relação entre *too* e *bastante*, e *enough* e *o bastante* em termos das operações escalares feitas por esses modificadores.

Pretendemos aprofundar as noções pragmáticas que envolvam as modificações feitas por *bem* e por *bastante* no português brasileiro. Para tanto, nossa metodologia consiste, em um primeiro momento, na constituição de *corpus* por meio de sentenças encontradas em plataformas online de *corpus* do português.

Considerações finais

O artigo teve por objetivo demonstrar que existem lacunas na descrição da modificação de grau de *bem* e de *bastante* no português brasileiro. Nossa hipótese é de que essas lacunas ocorrem porque, neste tipo de modificação, há casos em que nem sempre a semântica daria conta de oferecer uma explicação completa, pois seriam casos de natureza pragmática. Por isso, buscamos descrever e explicar esses fenômenos por meio de escalas pragmáticas, de modo que a originalidade do presente trabalho está na oportunidade de aprofundar as noções de escalas pragmáticas,

uma vez que se trata de um tópico ainda em expansão na descrição do português brasileiro.

Referências

BELTRAMA, A.; BOCHNAK, M. R. Intensification without degrees cross-linguistically. *Natural Language & Linguistic Theory*, v. 33, n. 3, p. 843-879, 2015.

BYLININA, L.; SUDO, Y. Varieties of intensification: Remarks on Beltrama and Bochnak 'Intensification without degrees cross-linguistically'. *Natural Language Linguistic & Theory*, v. 33, p. 881-895, 2015.

HACQUARD, V. Aspects of *Too* and *Enough* Constructions. In: GEORGALA, E.; HOWELL, J. (eds). *Proceedings of SALT XV*. Ithaca, NY: Cornell University, 2005, p. 80-97.

KENNEDY, C.; MCNALLY, L. Scale Structure, Degree Modification, and the semantics of Gradable Predicates. *Language* 81, n.2, p.345-381, 2005.

_____. Vagueness and grammar: The semantics of relative and absolute gradable adjectives. *Linguistics and Philosophy*, v. 30, p. 1-45, 2007.

MCNALLY, L.; KENNEDY, C. Degree vs. manner well: a case study in Selective Binding. In: PUSTEJOVSKY, J.; BOUILLON, P.; ISAHARA, H.; KANZAKI, K. LEE, C.(eds.). *Advances in Generative Lexicon Theory Text. Speech and Language Technology*, v. 46, 2013. p. 247-262.

MEIER, C. The meaning of *too*, *enough* and *so...that*. *Natural Language Semantics*, n. 11, p. 69-107, 2003.

QUADROS-GOMES, A. P. A Semântica de Grau em PB. *Anais do SILEL*. v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____; SANCHEZ-MENDES, L. Degree modification in Brazilian Portuguese and in Karitiana. *ReVEL*, edição especial n. 9, p. 5-32, 2015.

_____; DELDUQUE, J.S. Um estudo sobre o licenciamento e a interpretação de 'pouco' em português do Brasil (PB). *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, n. 3, v. 27, p. 1489-1530, 2019.

_____; GOMES, A. C. DO N. & MEDEIROS, B. DE S. Estrutura escalar em classes acionais: As propriedades aspectuais visíveis para a gramática. *Diacrítica*, 35(1), p. 78-103, 2021.

VIEIRA, M. V. R. *A modificação de grau não-canônica em inglês: o caso de 'very'*. 2020. 124f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2020.

Comportamento semântico de verbos pontuais em Libras

Gabriel Simonassi¹

Considerações Iniciais - A pesquisa em aspecto lexical

A publicação de Vendler (1957) foi basilar para muitas pesquisas na área de semântica. Ao se debruçar sobre as características dos predicados verbais da língua inglesa, o autor identificou características que poderiam ser utilizadas para prever o comportamento desses predicados. As propostas de Vendler (1957) foram amplamente adotadas em pesquisas com outras línguas, partindo do pressuposto de que o comportamento seria semelhante entre elas. Alguns autores, porém, apontam que, assim como outros fenômenos linguísticos, o comportamento dos predicados verbais também é passível de variação a depender da língua estudada.

Bar-El (2015) aponta que, de modo a atingirmos uma descrição mais ampla e completa das línguas do mundo, devemos olhar para os fenômenos já conhecidos naquelas que foram amplamente descritas, como a língua inglesa ou russa, e procurar evidências de tais fenômenos em outras menos descritas. Em consonância com os apontamentos de Bar-El (2015), a pesquisa feita por Botne (2003) tomou um único predicado verbal e analisou o seu comportamento em 18 línguas diferentes, o que levou o autor a complementar a proposta original de Vendler (1957) ao postular subclasses para a classe dos predicados pontuais.

Deste modo, a pesquisa aqui apresentada demonstra alguns indicativos do comportamento dos predicados pontuais em Libras

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFF sob orientação de Luciana Sanchez Mendes.

com base na pesquisa de Vendler (1957) e na complementação posterior realizada por Botne (2003). Desse modo, esperamos contribuir para o entendimento do comportamento dos predicados pontuais, bem como dos processos de adaptação de testes amplamente difundidos na literatura que podem não se aplicar a um determinado objeto de pesquisa, como costuma ser o caso ao se tentar aplicar testes criados para línguas orais em línguas de sinais. Nas seções a seguir, apresentamos, em detalhes, a teoria que norteia os nossos estudos, a metodologia utilizada para coletar nossos dados, os resultados obtidos até agora e os próximos passos de nossa pesquisa.

Os predicados pontuais

Vendler (1957) propôs que os predicados verbais de uma língua podem ser agrupados em classes por características que os dividem. Assim, o autor chega a 4 classes: atividades, *accomplishments*, estados e *achievements*. Nesta fase da pesquisa, enfocamos na classe dos *achievements* que, segundo o autor, se distingue das demais por ser uma classe pontual, isto é, formada por predicados que denotam eventos que não possuem duração e, sendo assim, não progredem em direção a um término lógico (*telos*), mas o atingem instantaneamente. Os exemplos abaixo opõem um predicado pontual a um predicado durativo:

- | | |
|------------------------------------|----------|
| (1) João correu hoje cedo. | DURATIVO |
| (2) João chegou em casa hoje cedo. | PONTUAL |

Na sentença (1), o evento expresso pelo predicado ‘correr’ possui uma duração, visto que a realização do evento pode ser estendida ou encurtada sem prejuízo do seu significado. Em contrapartida, a sentença (2) não apresenta o mesmo comportamento, uma vez que não é possível estender ou encurtar o evento expresso por ‘chegar em casa’, já que início e fim do evento se dão simultaneamente. Para Vendler (1957), a ocorrência

simultânea entre início e fim do evento pontual é a característica principal da classe dos *achievements* e não há uma fase anterior ou posterior para esses eventos.

Botne (2003), por sua vez, complementa essa proposta ao apontar que, em algumas línguas, é possível observar dentro do predicado, fases anteriores ou posteriores ao núcleo do evento pontual e, para isso, o autor utiliza testes conhecidos da literatura para a classificação das classes vendlerianas e mostra que a sua aplicação nos predicados pontuais apresenta resultados distintos das demais classes.

Para analisar a diferença entre os diferentes tipos de *achievements*, Botne (2003) utiliza, principalmente, dois testes: o paradoxo do imperfeito e a seleção de adjuntos. Ambos foram criados para capturar as diferenças entre classes durativas, que não progridem em direção a um fim pré-determinado pelo significado do verbo (atélicas), e classes durativas, que progridem em direção a um fim pré-determinado (télicas).

Deste modo, o teste do paradoxo do imperfeito consiste em apresentar uma sentença no imperfeito e verificar se acarreta uma sentença similar no perfectivo. Caso não tenha um término lógico a ser atingido, o acarretamento deve ocorrer. Caso esse término lógico exista e não tenha sido alcançado, o acarretamento não deve ocorrer. Os pares de sentenças abaixo ilustram a aplicação do teste:

(3) João está correndo *acarreta* João correu.

(4a) João está pintando um quadro *não acarreta* João pintou um quadro.

(4b) João está pintando um quadro *acarreta* João começou a pintar o quadro.

No exemplo (3) acima vemos uma classe durativa atélica, visto que, para o evento 'correr' ser verdadeiro, não é necessário que se alcance nenhum tipo de ponto (distância, conclusão, velocidade, dentre outros) e, assim, o acarretamento acontece. Já em (4a), o evento de 'pintar um quadro' só é verdadeiro a partir do momento

em que se alcança um término lógico, isto é, no momento em que se acaba de pintar o quadro. Botne (2003) apresenta, para (4b), um segundo tipo de acarretamento que não está ligado ao término do evento, mas ao seu início. Como para ‘pintar um pouco do quadro’ ser verdadeiro basta que o evento tenha algum início, o acarretamento em (4b) se sustenta. Ao apresentar os dados dos *achievements*, o autor afirma que os resultados dos predicados pontuais são diferentes das classes acima, mesmo após a adaptação feita em (4b).

O segundo teste que o autor apresenta é a seleção de adjuntos. Para este teste, também desenhado para classes durativas, verifica-se se o predicado verbal apresenta preferência de seleção entre o adjunto ‘em X tempo’, como se espera das classes télicas, ou ‘por X tempo’, como se espera das classes atélicas. As sentenças abaixo ilustram a aplicação do teste:

- | | |
|---|---------|
| (5) João correu por 1 hora/*em 1 hora. | ATÉLICA |
| (6) João pintou o quadro *por 1 hora/em 1 hora. | TÉLICA |

Neste segundo teste, vemos que em (5) a combinação com o adjunto ‘por 1 hora’ soa natural, enquanto a combinação com o segundo adjunto parece ser restrita. No que se refere à sentença em (6), o autor aponta que há semelhança entre este predicado pontual e a outra classe télica, contudo, os predicados pontuais apresentam ainda um outro tipo de seleção produtiva que não se observa na classe télica durativa, isto é, a combinação com ‘às X horas’, como veremos adiante.

Botne (2003), após a aplicação dos testes acima em 18 línguas diferentes com o predicado verbal ‘morrer’, propõe que os predicados pontuais se dividem em 4 subclasses: (i) *achievements* agudos; (ii) *achievements* inceptivos; (iii) *achievements* resultativos e (iv) *achievements* transicionais. Essas subclasses levam em conta (i) se o significado do predicado inclui apenas o núcleo do evento pontual, (ii) se inclui o núcleo e também uma fase anterior, (iii) se inclui o núcleo e uma fase posterior, ou (iv) se inclui o núcleo e as

fases anterior e posterior. A figura abaixo ilustra a diferença entre as 4 subclasses dos predicados pontuais:

Figura 1. Subdivisão dos predicados pontuais



Fonte: Botne (2003, p. 238)

Na primeira subclasse, dos *achievements* agudos, o foco reside no ponto nuclear do evento. Assim, línguas que apresentam este tipo de predicado pontual não incluem uma fase anterior ou posterior ao significado do predicado. Como exemplo deste tipo de predicado, o autor apresenta a língua Assiniboine (Sioux, Canadá, EUA), cujo predicado para ‘morrer’ aponta apenas o momento da morte. Além disso, o processo comumente utilizado para indicar progressão temporal em alguns predicados não é produtivo com predicados pontuais nessa língua e, para indicar essa progressão em direção a uma culminação do evento, é necessário incluir um segundo predicado para indicar essa fase posterior, como vemos abaixo:

- (7) T’a. ASSINIBOINE
 Ele morre
 (8) T’a aya.
 Ele está se tornando morto.

O segundo tipo de predicados pontuais, os *achievements* inceptivos, permitem a leitura não apenas do núcleo, mas também de uma fase anterior a ele. O autor aponta que línguas como o inglês apresentam este tipo de predicado através do uso do progressivo, como vemos em (9) abaixo:

- (9) The old man is dying. INGLÊS
 O senhor está morrendo.

Contudo, apesar de ocorrerem com o progressivo, o autor aponta que o resultado obtido com o paradoxo do imperfectivo nesta subclasse difere dos resultados conhecidos, uma vez que não há acarretamento da sentença perfectiva (como visto anteriormente em (4a)) e também não há acarretamento do início do evento pontual, o que leva o autor a afirmar que a ocorrência com o progressivo apresenta uma fase anterior ao predicado pontual dentro do mesmo verbo, como vemos abaixo:

(10a) The old man is dying. *não acarreta* The old man has died.
O senhor está morrendo. O senhor morreu.

(10b) The old man is dying. *não acarreta* The old man has begun to die.
O senhor está morrendo. O senhor começou a morrer.

O terceiro tipo de predicados pontuais, os *achievements* resultativos, ao contrário da subclasse anterior, não permite a leitura de uma fase anterior, mas de uma fase posterior ao núcleo pontual e, por essa razão, há uma restrição ao uso do progressivo. O autor apresenta dados do japonês para exemplificar este tipo de predicado, uma vez que nesta língua, estruturas que costumam apresentar a ideia de progressão temporal, ao se combinarem com predicados pontuais, focalizam no resultado do evento pontual:

(11) Tanaka-wa sin-de- i-ru. JAPONÊS
Tanaka está morto.

A última subclasse de predicados pontuais, os *achievements* transicionais, inclui todas as fases do evento pontual, desde uma anterior, passando pelo núcleo, até uma posterior. O autor aponta que, de todas as línguas estudadas, apenas 2 delas apresentaram esse tipo de predicado, a língua Akan (Nígero-Congolesas, Gana, Costa do Marfim) e a língua Chindali (Bantu, Tanzânia, Malawi). O exemplo abaixo, em Chindali, mostra que a mesma construção pode apontar tanto para o momento da morte, quanto para uma fase anterior ou posterior ao evento:

(12) A-kú-fw-a.

CHINDALI

‘Ela está morrendo/vai morrer.’

Dessa forma, o autor aponta para a existência e a sistematização de diferentes tipos de predicados pontuais em várias línguas, diferente de uma única classe pontual postulada a partir da análise de Vendler (1957). Além de complementar o entendimento das classes acionais, o trabalho de Botne (2003) também corrobora a importância de analisar se os fenômenos linguísticos em várias línguas, de modo a construir um entendimento mais amplo e detalhado das línguas naturais, conforme defendido por Bar-El (2015). A seguir, apresentamos a metodologia utilizada em nossa pesquisa e as adaptações necessárias para a sua aplicação em Libras.

Elicitação Controlada

Matthewson (2004) propôs uma metodologia para a pesquisa de campo em linguística que consiste em duas etapas. A primeira consiste na tradução de uma língua comum entre consultor e pesquisador para uma língua-alvo. Assim, o pesquisador apresenta um determinado contexto na língua comum e apresenta uma sentença para que seja traduzida. Dessa forma, é possível obter maior controle sobre o tipo de sentença que será produzido e também, de certo modo, isolar a estrutura que se deseja analisar. Na segunda etapa, o pesquisador produz sentenças na língua-alvo a partir dos dados obtidos para que o consultor possa avaliar a gramaticalidade. A escolha dessa metodologia se pauta nos benefícios apresentados por ela, como, por exemplo, o direcionamento dos dados a serem obtidos, ou ainda a obtenção de dados negativos, que consiste em levantar também as restrições que a língua apresenta para uma determinada estrutura.

Nesta primeira fase, a pesquisa focou na etapa de tradução, isto é, foram apresentadas sentenças em português acompanhadas do contexto adequado em Libras, de modo que a tarefa do

consultor seria traduzir a sentença em português para Libras, de modo que ela fosse condizente com o contexto apresentado. Neste momento, seguimos com dois predicados pontuais, MORRER e ENCONTRAR, de modo a verificar qual das subclasses é mais produtiva em Libras. Para a tradução, optamos por apresentar sentenças com o progressivo, para verificar se há ou não restrição ao uso desta estrutura, e também sentenças com expressões de tempo, de modo a verificar se os predicados selecionam algum adjunto específico, como visto em outros testes relacionados às classes acionais.

Resultados preliminares

A análise dos dados obtidos mostrou que parece haver uma restrição quanto ao uso do progressivo com esses predicados pontuais em Libras, uma vez que, na tentativa de traduzir uma sentença com estrutura progressiva², o consultor optou por utilizar outros predicados verbais associados ao predicado que estava sendo analisado. Assim, na tradução da sentença perfectiva, utilizou-se apenas o sinal equivalente a ‘morrer’, como vemos em (13) abaixo, enquanto, na tradução da sentença imperfectiva em (14), para expressar uma progressão para ‘morrer’, o consultor optou por utilizar ‘piorar’, como indicado na glosa em português.

(13) O homem morreu.

² A dificuldade de se identificar uma estrutura progressiva em Libras para testes de classes acionais já havia sido apontada por Simonassi (2019), que apresentou uma forma de assegurar que a ideia de progressão temporal se mantivesse no momento da tradução.

Figura 1. Sentença (13)



HOMEM

PESSOA

MORRER

Fonte: Acervo pessoal

(14) A saúde do homem está piorando.

Figura 2. Sentença (14)



HOMEM

SAÚDE

PIOR

CONTINUIDADE

Fonte: Acervo pessoal

Os dados acima apontam que, assim como nos *achievements* agudos, parece haver uma restrição em Libras quanto ao uso do progressivo junto ao predicado pontual, de modo que não parece ser possível que o predicado pontual expresse uma fase anterior ao seu núcleo. Já para focalizar uma fase posterior ao evento, o consultor sugeriu o uso do predicado 'ser' e uma forma adjetiva do predicado 'morrer' para focalizar no resultado do evento pontual, como podemos ver abaixo em (15). A combinação do verbo 'ser' com o verbo 'morrer' parece ser o que confere ao mesmo sinal a tradução de 'morrer' em (13) e de 'morto' em (15).

(15) O homem está morto.

Figura 3. Sentença (15)



Fonte: Acervo pessoal

Quanto à seleção de adjuntos, como vimos anteriormente, algumas classes de *achievements* aceitam tanto a combinação 'em X tempo' quanto 'às X horas'. Nos dados obtidos, o primeiro adjunto 'em X tempo' não foi produtivo, o que parece reforçar a hipótese de que não é possível, em Libras, focalizar uma fase anterior ao núcleo pontual do evento. Contudo, a combinação com 'há X tempo' foi produtiva, o que parece evidenciar a possibilidade de focalizar apenas o núcleo pontual do evento, como o momento em que ele ocorreu e há quanto tempo isso foi. A princípio, não parece ser possível, porém, focalizar também uma fase posterior ao evento, algo como 'está morto há 10 anos'. No entanto, pesquisas mais aprofundadas ainda são necessárias para corroborar tal afirmação.

(16) Ele morreu há 10 anos.

Figura 4. Sentença (16)



Fonte: Acervo pessoal

A combinação com o momento específico do evento pontual se mostrou produtiva, ao ser possível combinar o predicado pontual com o adjunto 'às X horas', conforme Botne (2003) afirma

ser possível com a subclasse dos *achievements* agudos, como vemos na sentença (17) abaixo:

(17) Ele morreu às 13h.

Figura 5. Sentença (17)



Fonte: Acervo pessoal

Os mesmos resultados com o predicado ‘morrer’ foram obtidos com o predicado ‘encontrar’. A progressão em direção ao núcleo do evento parece ser restrita pelo predicado pontual, levando o consultor a usar um segundo predicado (‘procurar’) para focalizar a fase anterior ao núcleo pontual do predicado ‘encontrar’. Como ‘procurar’ é um predicado atélico, a combinação com o adjunto ‘por X tempo’ foi produtiva, como esperado do teste visto nas seções anteriores. Já na combinação explícita com o predicado ‘encontrar’, apenas o adjunto ‘às x horas’ foi produtivo, dada a natureza pontual do evento e o foco em seu núcleo pontual. As sentenças (18) e (19) abaixo apresentam os resultados da combinação com adjuntos:

(18) Ele procurou a chave por 1 hora e encontrou.

Figura 6. Sentença (18)



Fonte: Acervo pessoal

(19) Ele encontrou as chaves às 13h.

Figura 7. Sentença (19)



Fonte: Acervo pessoal

Considerações finais

Nos dados coletados, os resultados encontrados parecem apontar para a classificação dos predicados pontuais em Libras como *achievements* agudos, porque é possível observar a incompatibilidade do predicado pontual em uma sentença que expressa um evento em progresso, sendo necessária a utilização de um segundo predicado, a princípio atélico, para indicar a progressão para o núcleo pontual (como 'adoecer' ou 'procurar').

Além disso, a seleção de adjuntos também parece restringir essa leitura inicial, uma vez que, nos testes conduzidos, a combinação com 'em X tempo' não foi produtiva, enquanto a combinação com 'às X horas' ou 'há X tempo' foi produtiva, e ambas apontam para o núcleo pontual do predicado.

Observa-se também que utilização de outros verbos como ‘estar’ para situar o evento no tempo, mas ainda assim focalizando o núcleo do evento, como observamos em (15), parece indicar que o foco na fase posterior do evento também é restrito pela língua.

Dessa forma, nos próximos passos dessa pesquisa, mais dados serão coletados com outros predicados, de modo a corroborar as hipóteses levantadas por essa pesquisa. Como a Elicitação Controlada prevê duas etapas, os passos seguintes de nossa pesquisa seguirão na segunda fase da Elicitação, o julgamento de gramaticalidade e adequação contextual, com o objetivo de produzir e apresentar sentenças já na língua-alvo para que o consultor possa atribuir notas de 1 a 5, para avaliar o quão natural e gramatical as sentenças soam, sendo 1 uma sentença agramatical e 5 uma sentença gramatical e natural para falantes nativos.

O trabalho aqui apresentado lança luz sobre uma questão ainda não explorada na Libras e reconhece que há a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema, contudo, nosso objetivo reside, sobretudo, em apresentar um olhar inicial sobre o comportamento dos predicados pontuais em Libras, de modo a contribuir com a descrição aspectual dessa língua, bem como colaborar com os estudos da área de semântica de maneira mais ampla.

Referências

BAR-EL, L. *Methodologies in semantic fieldwork: Documenting and classifying aspectual classes across languages*. New York: Oxford University Press, 2015.

BOTNE, R. To die across languages: toward a typology of achievement verbs. *In: Linguistic Typology*, v. 7, p. 233-278, 2003.

MATTHEWSON, L. On the Methodology of Semantic Fieldwork. *In: International Journal of American Linguistics* 70, p. 369-415, 2004.

SIMONASSI, G. *Aspectualidade em Libras: Telicidade e Duratividade*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

VENDLER, Z. Verbs and times. *In: The Philosophical Review* 66.2, p. 143-160, 1957.

Semântica do aspecto em português brasileiro: uma proposta para o ensino da (im)perfectividade

Érica Azevedo de Souza¹

Introdução

Ao ensinar sobre os tempos e modos verbais em sala de aula, é comum que professores se deparem com limitações diante de questionamentos dos alunos, como a diferença entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito. Tal desafio pode ser justificado, pois os materiais que servem de base para livros didáticos e consulta para docentes permanecem apresentando como a principal distinção entre esses tempos o contraste ‘ação completamente concluída ou acabada’ para o perfeito e ‘fato passado não concluído ou inacabado’ para imperfeito, como se vê em Cunha e Cintra (2008, p. 465 e 469). Essa oposição estimula uma reflexão de que os eventos no imperfeito não podem ser acabados e de que os eventos no perfeito não podem voltar a acontecer. No entanto, os exemplos em (1) refutam essa afirmação: (1a) é construída com o pretérito perfeito e o evento de ‘tomar banho’ pode vir a se repetir. Por outro lado, o evento de (1b) não durou para sempre, Maria parou de fazer bolos em algum momento.

(1) a. Maria tomou banho.

b. Maria fazia bolos.

Além disso, outra dificuldade encontrada nos verbos está no foco em aprender e ensinar as nomenclaturas de perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito sem o único fim de decorar suas

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem na UFF, com bolsa CNPQ, sob orientação da professora Luciana Sanchez Mendes.

formas ao invés de abordar outros fatores relevantes, como o significado interno do próprio verbo em si (aspecto lexical) e da interpretação produzida pela morfologia aspecto-temporal (aspecto gramatical).

Essas e muitas outras dificuldades se dão, principalmente, pelo fato de que as gramáticas e os materiais didáticos são muito focados na morfologia e na sintaxe, mas não na semântica, fazendo com que essa incongruência acabe confundindo os alunos e deixando-os pouco confiantes nas intuições como falantes de sua própria língua, sobretudo no que diz respeito às suas interpretações intuitivas.

Objetivos

Pensando nessas e outras questões referentes aos verbos do passado do português brasileiro, esta pesquisa visa a analisar e a descrever as principais diferenças entre o pretérito perfeito e o imperfeito do indicativo baseadas em noções semânticas normalmente negligenciadas nas gramáticas. Para isso, a pesquisa se vale da teoria da Semântica Formal, a qual assume que os falantes das línguas naturais possuem uma competência semântica que computa os significados das sentenças de forma composicional.

Para traçar esses objetivos, buscou-se: i) analisar a propriedade semântica dos tempos pretéritos do indicativo, tomando como base, principalmente, as noções de Tempo do Enunciado, Tempo da Situação e Tempo de Tópico (Klein, 1994) e das classes acionais de Vendler (1957); ii) observar as lacunas presentes em algumas gramáticas da língua portuguesa no que diz respeito ao aspecto verbal nas gramáticas; iii) levar a Linguística (Semântica Formal) para a sala de aula, auxiliando docentes de escolas brasileiras a tratarem do tema dos verbos.

Semântica Formal

A Semântica Formal (SF) estuda o significado por uma perspectiva científica e tem como objetivo a descrição do conhecimento semântico inato dos falantes de uma determinada língua. Esse conhecimento diz respeito à capacidade que um falante possui de saber quais interpretações são adequadas e inadequadas para sentenças bem formadas na sua língua.² Partindo dessa perspectiva, ao tentar formular um significado linguístico por meio de uma metalinguagem, que são os diagramas que reproduzem formalmente as condições de verdade de acordo com o tempo e aspecto empregados, o trabalho aqui proposto se baseia na abordagem formal do significado.

No que diz respeito aos verbos, a Semântica Formal considera que eles denotam eventos. Agregando os eventos em sua ontologia, a teoria é capaz de oferecer uma explicação formal para tempo e aspecto, entre outras propriedades linguísticas, como os modificadores.

Tempo Verbal na Semântica Formal

O tempo linguístico é uma categoria gramatical do verbo: um único léxico verbal pode se apresentar em diferentes formas. Numa versão mais simplificada, essa categoria é definida apenas como uma relação entre o momento da fala (MF) e o momento do evento (ME). No entanto, apenas esses dois momentos não são suficientes para expressar todas as possibilidades de produção de significados associados ao tempo. A Semântica, então, contribui no estudo dessa flexão verbal, pois Reinchenbach (1947), além das noções de MF e ME, chama atenção para um terceiro momento, o momento da referência (MR) e caracteriza o tempo linguístico como a relação

² Uma vez que a autora e a orientadora são falantes do português brasileiro, usamos o conhecimento linguístico para formular e julgar a (a)gramaticalidade e a (in)adequação semântica dos exemplos.

entre o MR e MF. Portanto, o passado é aquele em que o MR se encontra antes do MF ($MR < MF$); o tempo futuro é aquele que expressa uma referência após o momento da fala ($MR > MF$) e o tempo presente, quando fazemos referência justamente ao momento da enunciação ($MR = MF$).

Aspecto gramatical – Perfectivo e Imperfectivo

Klein (1994), ao apresentar as características formais do aspecto, define três tempos que se relacionam aos momentos descritos em Reinchenbach (1947): o tempo de enunciação (TU – do inglês, *time of utterance*), o tempo de tópico (TT) e o tempo de situação (TSit). Esses tempos recebem terminologias diferentes das de Reinchenbach (1947), mas se referem, respectivamente, ao momento da fala, ao momento de referência e ao momento do evento.

O tempo de enunciação é, segundo o autor, mais significativo para o tempo linguístico do que para o aspecto, visto que o tempo é dêitico, diferentemente do aspecto. O tempo de tópico, para o autor, é o intervalo temporal ao qual a afirmação do falante numa determinada ocasião está delimitada, ou seja, é uma referência no presente, passado ou futuro e pode estar explícita (por advérbios e orações, por exemplo) ou implícita no contexto. O tempo da situação, por sua vez, é o momento em que o evento acontece. Ele se difere de TT e de TU, pois é não finito: o que determina o tempo de uma eventualidade não é a situação em si, mas a relação que se estabelece entre essa situação e o TU, e ela é expressa, em português, por morfemas verbais dedicados a cada tempo.

Para Klein (1994), portanto, o aspecto é despreendido do tempo linguístico (passado, presente e futuro) e expressa uma forma de relacionar o TSit e o TT. Nesse sentido, ele distingue três principais possibilidades entre TSit e TT: i) TT totalmente incluído em TSit (TT INCL TSit); ii) TT parcialmente incluído em TSit – parcialmente anterior ou parcialmente posterior (TT EM TSit); iii) TT excluído de TSit – anterior ou posterior (TT EX TSit). Para o autor, o primeiro caso caracteriza o aspecto imperfectivo, o segundo caso, o aspecto

perfectivo e o terceiro, os aspectos perfeito e prospectivo. Como o foco desta pesquisa está na oposição entre o perfectivo e o imperfectivo, os outros tipos de aspecto não serão aprofundados neste momento.

Partindo, então, das relações entre TT e TSit para a (im)perfectividade, os diagramas abaixo representam sentenças com os dois tipos de aspecto. O diagrama 1 está representando a sentença ‘Larissa namorava quando fez faculdade’: observa-se que ‘namorava’, no imperfectivo, expressa um evento que extrapola o período em que Larissa fazia faculdade, enquanto o evento de ‘fazer faculdade’, que está no perfectivo, está emoldurado no período do namoro. Já o diagrama 2 representa as relações aspectuais presentes na sentença ‘Larissa namorou quando fazia faculdade’. Nesse caso, ocorre o contrário, justamente porque foi alternado o aspecto do mesmo conteúdo lexical: como ‘fazer faculdade’ encontra-se no imperfectivo, o evento de ‘namorar’, que se apresenta no perfectivo, está restrito ao período em que Larissa fazia faculdade. Sendo assim, esses diagramas mostram uma reflexão que está além da oposição concluído *versus* não concluído, uma vez que ‘namorar’, no imperfectivo, não implica no fato de que Larissa manteve o relacionamento para sempre e, no perfectivo, não significa que Larissa não possa namorar nunca mais.

Quadro 1. Perfectivo e Imperfectivo no Português

Diagrama 1	Diagrama 2

Fonte: elaboração própria com base em Klein (1994)

Klein (1994) diferencia, então, os dois aspectos da seguinte maneira: o imperfectivo é aquele em TT está completamente incluído em TSit, ou seja, a situação é vista “de dentro”, não importando seu início ou o seu fim. Já no perfectivo, TT está incluído em TSit, ou seja, a situação é vista “de fora” e o início e o

fim da situação são superficialmente explícitos, pois, nesse caso, há uma mudança de estado abrupta em questão e, portanto, a situação é vista na sua mudança de estado ou no seu estado já alterado.

Aspecto lexical e gramatical em português

Pretendendo discutir a relação existente entre o aspecto lexical (acionalidade) e aspecto gramatical (perfectividade e imperfectividade) no português brasileiro, buscou-se descrever quais são as interpretações semânticas do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo de acordo com cada relação aspectual traçada.

Para testar essas interpretações, foram usadas as quatro classes acionais de Vendler (1957) e o advérbio ‘na manhã de domingo’ para expressar o tempo de tópico. Os testes foram feitos por meio de análise introspectiva com base na intuição.

O quadro abaixo apresenta a acionalidade combinada ao aspecto gramatical. Esses predicados verbais foram utilizados como exemplares. A ideia é de que os testes possam ser reproduzidos para os outros exemplares de cada classe.

Quadro 2. Aspecto lexical e gramatical em Português

	Perfectivo	Imperfectivo
<i>Accomplishments</i> (télico durativo)	Na manhã de domingo, eu preparei uma sobremesa.	Na manhã de domingo, eu estava preparando uma sobremesa.
<i>Achievements</i> (télico não durativo)	Na manhã de domingo, eu achei a chave de casa.	Na manhã de domingo, eu estava achando a chave de casa.
Atividades (atélico durativo)	Na manhã de domingo, eu dormi.	Na manhã de domingo, eu estava dormindo.
Estativos (atélico não durativo)	Em 2010, eu fui amiga de Bruna.	Em 2010, eu era amiga de Bruna.

Fonte: elaboração própria

No caso do perfectivo em *accomplishments*, predicados durativos télicos – com fim determinado, o tempo de preparo da sobremesa está incluído na manhã de domingo e essa seria a famosa completude a qual os gramáticos associam à perfectividade³. Com o imperfectivo progressivo, percebe-se que o preparo da sobremesa ultrapassa a manhã de domingo.

Já para os *achievements*, predicados pontuais, uma sentença no perfectivo se comporta basicamente como o *accomplishment* no mesmo aspecto gramatical, ou seja, o tempo do achamento está nos limites da manhã de domingo, mas, ao contrário de ‘preparar uma sobremesa’, que possui uma duração⁴, o “achamento” é imediato por conta de sua não duração. A interpretação do imperfectivo progressivo de um verbo sem duração, por sua vez, diz respeito às fases antecipatórias e, por isso, passa a se comportar de forma parecida com o *accomplishment* no imperfectivo: quem está achando algo ainda não achou, assim como quem está preparando uma sobremesa ainda não a preparou por completo. Apesar disso, há uma diferença: *accomplishments* podem não atingir o seu alvo, porém pressupõem que o evento será realizado de alguma forma: a sobremesa pode não ter ficado pronta, mas os ingredientes foram separados e colocados no forno, por exemplo; já os *achievements* não pressupõem uma realização mesmo que mínima: alguém que estava achando sua chave, pode nunca ter achado. Essa relação comprova a diferença entre acionalidade e perfectividade: o perfectivo combinado à telicidade produz a leitura de um evento acabado e completado; já com o imperfectivo, mesmo diante de um evento télico, não se pode confirmar a completude do achamento.

As atividades, predicados durativos e atélicos, comportam-se de forma muito similar às definições de Klein (1994) para os casos de perfectividade e imperfectividade. No perfectivo, o evento de

³ A possibilidade de detelicização desses exemplos será explorada futuramente.

⁴ Verbos como ‘preparar’, assim como ‘ler’ ou ‘escrever’, são chamados de verbos de objeto incremental – possuem uma relação de construção ou destruição em relação ao seu objeto que influencia na sua telicidade (Krifka 1998 utilizado em português por Quadros Gomes e Sanchez-Mendes, 2018).

dormir se estabelece nos limites do tempo de tópico, sendo visualizada como um todo único dentro dessa referência; já com o imperfeito, o evento de dormir extrapola os limites do tempo de tópico e a dormida é visualizada em seu pleno desenvolvimento, não interessando para o falante o início ou fim do sono, sendo assim, o tempo de tópico está incluído no tempo de situação.

Os estativos revelam uma certa complexidade e, por questões de simplificação, será trabalhado apenas o predicado 'ser amiga' neste primeiro momento no perfectivo e imperfeito para mostrar a relação com o tempo de tópico e o aspecto lexical. O tempo de tópico 'na manhã de domingo' já não pode ser utilizado para esse tipo de predicado, o evento de 'ser amiga' não pode ser tão preciso em algumas horas. Com o aspecto perfectivo, a amizade está limitada ao período do ano de 2010. Com o predicado no imperfeito, 2010 está incluído no estado de 'ser amiga' e, portanto, a interpretação é de que a amizade se estendeu para além desse período.

Esta seção mostrou como o aspecto gramatical e o aspecto lexical podem se relacionar, evidenciando a importância de se abordar a acionalidade no estudo da (im)perfectividade, ao mesmo tempo que tenta deixar clara a distinção significativa entre esses dois conceitos.

Linguística na escola

O lugar da linguística no ensino de língua tem sido colocado em segundo plano. Há algumas possibilidades para justificar este fato: i) muitas críticas ao ensino que foca apenas em fatores linguísticos levaram ao entendimento de que se deve abolir qualquer assunto que envolva o ensino linguístico; ii) pouco estímulo sobre a ciência linguística dentro dos próprios cursos de formação de professores. Essa negligência gera escassez de reflexão linguística no ambiente escolar, o que leva a uma eterna sensação do "não sei português".

Pensando nessas lacunas, foram feitas propostas didáticas para o ensino de tempo e aspecto verbal. Pilati (2017), baseando-se nos pressupostos da metodologia ativa, direciona uma maneira científica de se trabalhar a sintaxe do português em sala de aula. A sequência didática da aprendizagem linguística ativa sugerida pela autora envolve as seguintes etapas: i) Avaliação do conhecimento prévio dos alunos; ii) Experiência de descoberta e reflexão linguística; iii) Organização das ideias encontradas; iv) Apresentação das ideias; v) Aplicação dos conhecimentos em textos

Este trabalho obedece a essa sequência, adequando-a para o ensino de Semântica Formal, conforme se verá nas oficinas propostas a seguir.

Oficina 1: Noções de tempo – 6º ano

1) Avaliação do conhecimento prévio dos alunos

Para trabalhar noções de tempo, propõe-se a confecção do relógio. Em seguida, o professor pode pedir para que o aluno consulte um relógio de verdade e marque no seu relógio de papelão a hora do momento presente. Após essa atividade, sugere-se pedir para que o aluno responda a comandos, como: “O que virou passado desde o momento em que você acordou para agora?”. O objetivo desta oficina é desenvolver com os alunos a noção dêitica do momento da fala.

A figura 1 ilustra esta oficina sendo desenvolvida em um projeto de letramento no Complexo do Salgueiro, na cidade de São Gonçalo (RJ). Ao propor esta atividade, descobriu-se que muitos adultos não conseguiam ver hora em relógio analógico, não possuíam coordenação motora suficiente para fazer recortes básicos e que algumas crianças com 11 anos não tinham familiaridade com números de 1 a 12. Dessa forma, a atividade manual foi muito importante para desenvolver e estimular algumas habilidades fundamentais.

Figura 1. Ilustração Oficina 1 – Confecção de Relógio



Fonte: foto da autora

Para explorar noções de tempo remoto, propõe-se a confecção de um calendário para que os alunos, em seguida, sinalizem o dia atual, o dia anterior e o dia posterior. O trabalho deve ser guardado para a semana seguinte, em que o professor fará uso novamente do calendário a partir dos novos dias da semana e, conseqüentemente, novas noções de 'hoje', 'ontem' e 'amanhã'.

Esta atividade também foi desenvolvida no Projeto de Letramento. Dessa vez, cada aluna recebeu uma folha de um calendário correspondente ao mês de setembro. Pediu-se para que elas preenchessem os quadrados com dias importantes para elas, como aniversários das próprias colegas e datas importantes, como o dia da Independência do Brasil e aniversário de sua cidade (coincidentemente síncrono ao início da primavera). Em seguida, foi pedido para que elas escrevessem "hoje" no dia em que estavam situadas e "ontem" e "amanhã", nas respectivas referências temporais. Para a aula seguinte, as alunas levaram novamente o calendário preenchido e fizeram o mesmo exercício, mudando os dias de referência cronológica, percebendo, assim, que o tempo é dêitico.

Para complementar essa atividade, sugere-se que o professor mostre a diferença entre o tempo cronológico e o tempo linguístico, fazendo perguntas do tipo: "Podemos voltar no tempo?"; "Podemos atrasar ou adiantar o relógio para o tempo andar mais rápido ou devagar?"; "Podemos pular alguns dias do calendário ou

retomar outros?”, levando-os a refletir sobre a irreversibilidade do tempo cronológico. Em seguida, sugere-se que pergunte se podemos voltar ou adiantar o tempo através da linguagem e, conseqüentemente, fazê-los a pensar sobre a reversibilidade do tempo linguístico.

2) Experiência de descoberta e reflexão linguística

Para tratar as noções de momento da fala e momento da referência, é indicado utilizar, primeiramente, um gênero textual do cotidiano dos alunos. O meme abaixo pode ser uma boa ferramenta para se trabalhar a noção de tempo linguístico com o 6º ano:

Figura 2. Ilustração Oficina 1 – Meme



Fonte: @gramatimemes. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CPoYHMPNLTS/>. Acesso em: 29 dez. 2021.

A partir desse meme, sugere-se que o professor estimule perguntas, como: “Como o advérbio ‘depois’ contribui para o humor do meme?”, “Qual palavra às 18:03 mostra que ação de guardar já aconteceu?”. O aluno pode ser levado a refletir sobre como o momento em que se fala interfere na escolha linguística do tempo verbal e pode desenvolver um conhecimento sobre a dêixis temporal mesmo que este termo técnico não seja abordado em sala de aula.

3) Organização das ideias encontradas

Sugere-se que os alunos sejam levados a responder perguntas sobre o que é: o tempo linguístico, o momento da fala, o momento de referência, o passado, o presente e o futuro.

4) Apresentação das ideias

A imagem abaixo ilustra um modelo de atividade que pode desenvolver a habilidade de dêixis temporal. O professor pode escrever 'momento da fala' em um objeto manipulável e os alunos escreverão em outros dois espaços eventos passados e eventos futuros que fizeram/ farão e, em seguida, irão posicionar os eventos na ordem correta.

Figura 3. Ilustração Oficina 1 – Organização temporal



Fonte: foto da autora

Essa oficina pode ser utilizada também para as aulas de pretérito mais-que-perfeito: sugere-se que o professor coloque no quadro algumas sentenças com essa forma verbal e os alunos devem organizar de acordo com a ordem em que aparecem. Além disso, nessa atividade, há a possibilidade de trabalhar com ilustrações.

O objetivo é fazer os alunos organizarem os eventos para reforçar a ideia de passado, presente e futuro de forma concreta.

Nesse ponto, eles já terão uma breve noção do que é aspecto, sem necessariamente conhecer a definição de aspecto.

5) Aplicação dos conhecimentos em textos

Sugere-se que o professor peça para que os alunos escrevam um relato de memórias envolvendo algum acontecimento marcante (uma viagem, um passeio, um episódio da infância, um machucado etc.). Em seguida, propõe-se que os alunos sublinhem os verbos que usaram e refletir porque a maioria foi usada no passado.

Oficina 2: Noções de aspecto – Ensino Médio (Aplicação em Sala de Aula)

1) Apresentação das nomenclaturas temporal-aspectuais com exemplos e as descrições semânticas

Nessa etapa, a cada exemplo dado, foram surgindo perguntas e reflexões sobre diferentes interpretações e foi sendo estimulada a noção de aspecto gramatical e lexical, tentando representar no quadro as interpretações semânticas dos verbos. Foram feitas perguntas, como: “Como vocês representariam o evento de ‘sair de casa’: com um ponto (.) ou com um traço (_____)?”, “E o evento de ‘viajar’?”, “E o evento de ‘andava de bicicleta’?”

2) Experiência de descoberta e reflexão linguística

Foram feitas duas perguntas para serem corrigidas em sala: i) O que há de distinto entre o pretérito perfeito, o imperfeito e o mais-que-perfeito se todos eles estão no pretérito? ii) O que há em comum entre os verbos: a) chegar, tropeçar e atravessar a rua; b) correr, dançar e viver.

3) Organização das ideias encontradas

Nessa etapa, foi feita uma dinâmica em sala de aula para trabalhar de forma concreta os diagramas ilustrativos dos aspectos: foi utilizado um material manipulável com peças soltas que representavam os diagramas relativos aos aspectos. No quadro, foram escritos exemplos que correspondiam às ilustrações pretendidas. Em seguida, foram distribuídas as peças soltas para os alunos e pedido para que eles identificassem qual peça era adequada para representar a oração apontada no quadro.

4) Apresentação das ideias

Após as reflexões feitas em sala de aula a partir dos diagramas ilustrativos dos aspectos, foi pedido que os alunos fizessem em casa o seu próprio diagrama com exemplos criativos e de forma concreta. As imagens abaixo ilustram resultados dos trabalhos feitos pelos alunos.

Figura 4. Oficina 2 – Aplicação em Sala de Aula





Fonte: foto da autora

Nos três exemplos, os alunos fizeram, de forma criativa, uma linha do tempo e ilustraram adequadamente suas sentenças, respeitando as noções de aspecto verbal.

Esses resultados mostram que, mesmo em um ano pandêmico nos moldes do ensino híbrido, os alunos possuem plena capacidade de não só de refletir sobre a questão do aspecto, mas também de representá-la concretamente.

Conclusão

Com base nos apontamentos feitos neste trabalho, observa-se que as classificações verbais podem ser vistas sob uma perspectiva semântica, a qual possibilita uma análise com menos memorização e mais reflexão linguística e lógica. Portanto, buscou-se repensar as relações semânticas abordadas nas gramáticas que limitam a distinção entre o pretérito perfeito como concluído *versus* o pretérito imperfeito como não concluído, pois, como está sendo proposto, a noção de (in)completude não inclui todos os verbos e não é somente essa divisão que distingue os tempos do pretérito: fatores como acionalidade, (a)telicidade e tempo de tópico devem ser levados em consideração na hora de analisar os verbos.

Além disso, buscou-se mostrar como a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa junto às noções semânticas podem fornecer bons instrumentos didáticos para que professores de língua portuguesa consigam desmistificar alguns assuntos

linguísticos no ensino de língua portuguesa. Todas essas reflexões visam a contribuir para melhorar a qualidade do ensino de verbos na educação básica, mostrando que é possível levar a linguística para a sala de aula de maneira dinâmica, concreta e reflexiva.

Referências

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa* – Nova edição revista e ampliada pelo autor. 38ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2015.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

GOMES, A. Q.; SANCHEZ-MENDES, L. *Para conhecer: semântica*. São Paulo: Contexto, 2018.

KLEIN, W. *Time in Language (Germanic Linguistics)*. Routledge, 1994.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

VENDLER, Z. Verbs and times. *In: The Philosophical Review* 66.2, p. 143-160, 1957.

Bloco 4

**Sociolinguística Variacionista:
estratégias de relativização**

A variação nas estratégias de relativização na linguagem acadêmica da língua inglesa em sua modalidade escrita

Fabília Eugênia Gomes de Andrade¹

Introdução

Neste trabalho, realizamos uma análise variacionista das orações relativas (doravante ORs) que contêm uma forma verbal flexionada em tempo, modo e aspecto e que se ligam a um núcleo nominal, o seu antecedente. São tomadas como base de dados 826 ocorrências de ORs extraídas de uma amostra de 15 artigos de revistas acadêmicas de três áreas do conhecimento (ciências naturais, ciências sociais aplicadas e ciências humanas), escritos por falantes nativos do inglês e disponíveis de forma gratuita em sites de divulgação científica de livre acesso.

Dentro desse universo de observação, há três aspectos cruciais no que concerne ao processo de relativização que serão focalizados. O primeiro tem a ver com a própria forma como a OR é codificada, no que se tem chamado de **estratégias de relativização** (doravante ER). O segundo aspecto diz respeito ao emprego de uma partícula relativizadora e a sua natureza semântica, ou seja, a presença/ausência e a natureza do **relativizador** e as características mórficas dele. E o terceiro aspecto é a posição sintática da OR à qual o antecedente está ligado, denominada **posição de relativização**. Tomando cada um desses aspectos ou parâmetros como uma

¹ Professora de inglês do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ – e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação do Prof. Dr. Dante Lucchesi e coorientação do Prof. Dr. Gregory Guy (New York University – NYU).

variável, podemos dizer que há uma correlação entre essas três variáveis, de modo que a mudança no valor de uma variável afetará o valor que cada uma das demais assumirá.

Os fundamentos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006[1968]; LABOV, 1966, 2008[1972]) fundamentam a análise que aqui se apresenta, e este artigo se estrutura da seguinte maneira: na primeira seção, apresentamos a variação nas estratégias de relativização; na seção seguinte, relacionamos essas ERs com o tipo de elemento relativizador utilizado; na terceira seção, a relação é feita entre as ERs e a posição sintática relativizada; e na conclusão, é feita uma análise de conjunto dos resultados apresentados nas três seções do artigo.

A variação nas estratégias de relativização no inglês acadêmico escrito

Embora as principais estratégias de relativização que se observam na língua inglesa não constituam uma variável clássica, nos termos da Teoria da Variação Linguística — pois as diferentes estratégias de variação não constituem propriamente um conjunto de variantes entre si — esta quantificação se justifica como uma forma de identificar os parâmetros que balizam o emprego de cada uma das estratégias de construção das orações relativas, tornando-se um valioso instrumento para orientar a descrição de mecanismos sintáticos e semânticos desse fenômeno da língua. No processamento quantitativo dos dados linguísticos, utilizamos o programa Varbrul (SANKOFF, 1988; PINTZUK, 1988), software que funciona com base em um modelo matemático misto ou logístico e proporciona, a partir da formulação de regras variáveis, “um tipo de análise multivariada”, com o objetivo de “separar, quantificar e testar a significância dos efeitos de fatores contextuais em uma variável linguística.” (GUY; ZILLES, 2007, p. 33-34).

As estratégias de relativização foram discriminadas nesta análise como se segue: **relativa com lacuna** (*gap relative*); **relativa**

com *pied-piping* (*pied-piping relative*); **relativa com preposição *in situ*** (*prepositional stranding relative*); **relativa cortadora** (*cutting relative*); **relativa adverbial** (*adverbial relative*); **relativa genitiva** (*genitive relative*); e **relativa resumptiva** (*resumptive relative*), conforme exemplos (1) a (7), respectivamente²:

(1) These findings imply that very young infants prefer, or attend to, situations ***that*** *have involved adult gaze or gaze-alternation*.

Essas descobertas implicam que bebês muito pequenos preferem, ou atendem a situações ***que*** *envolveram o olhar de um adulto ou a alternância do olhar*.

(2) If a subsequent situation is one ***in which*** *those thoughts are relevant* (e.g., walking past a fast-food restaurant), prior activation will lead to their hyperaccessibility in the new setting.

Se uma situação subsequente for uma ***na qual*** *esses pensamentos sejam relevantes* (por exemplo, passar por um restaurante fast-food), a ativação anterior levará à hiperacessibilidade deles no novo ambiente.

(3) In addition to teacher roles, each piece of feedback was coded according to the point ***which*** *the teacher was focusing on*.

Além dos papéis do professor, cada feedback foi codificado de acordo com o ponto ***em que*** *o professor estava se concentrando*.

(4) But we are interested in the way ***ø*** *they highlight the work demanded before new networks can be knitted into existing arrangements*.

Mas estamos interessados na maneira [***através da qual*** / ***pela qual***] *eles destacam o trabalho exigido antes que novas redes possam ser combinadas em arranjos existentes*.

(5) After World War Two mergers and acquisitions assumed a growing importance in capitalist economies, especially in countries such as the United States and Britain ***where*** *a market for corporate control developed*.

Após a Segunda Guerra Mundial, as fusões e aquisições assumiram uma importância crescente nas economias capitalistas, especialmente em países como os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, ***onde*** *se desenvolveu um mercado de controle corporativo*.

² Os exemplos apresentados foram retirados da base de dados para esta análise. As ORs são destacadas em itálico e o elemento relativizador, em negrito.

(6) According to Tomasello (1995, 1999), and Tomasello et al. (2005), nine months is critical because around this age, infants come to understand both themselves and other people as intentional beings, *whose* attentional focus relates to their goals and actions.

De acordo com Tomasello (1995, 1999), and Tomasello et al. (2005), nove meses é crítico porque, por volta dessa idade, os bebês passam a entender a si mesmos e às outras pessoas como seres intencionais, *cujo foco de atenção se relaciona com os seus objetivos e ações*.

(7) Now if for example I had said 'here is some land *ø* I am going to pass *it* to you to hold for my son later on when I die, and in the meantime, I would like to you to manage the land³.

Agora, se, por exemplo, eu tivesse dito 'aqui está uma terra *que eu vou passar ela para você guardar para meu filho mais tarde, quando eu morrer*, e enquanto isso, eu gostaria que você administrasse a terra.

Tomando como referência essa taxonomia das estratégias de relativização, os resultados da análise quantitativa revelaram uma larga predominância das *relativas com lacuna*, com praticamente 70% das 826 ORs que compuseram a base de dados desta análise (mais precisamente, 69,5%), com uma expressiva diferença para a segunda estratégia de relativização, as *relativas adverbiais*, que constituíram 16,5% do total de ocorrências, seguidas pelas *pied-piping relatives*, com 9,2% do total. E foram francamente minoritárias as *relativas de genitivo*, as *relativas cortadoras* e as *prepositional stranding relatives* (ou com a preposição *in situ*), com as frequências de 2,4%, 1,3% e 1,1%, respectivamente. Não foram encontradas ocorrências de ORs com pronome resumptivo.

³ Esse exemplo de estratégia de relativização com pronome resumptivo foi retirado do *corpus* oral do inglês acadêmico, composto por aulas e palestras ministradas por falantes nativos da língua inglesa na Universidade de Reading – Inglaterra. O inglês acadêmico em sua modalidade oral constitui o outro universo de observação desse fenômeno, que será abordado na tese de doutorado na qual o presente trabalho se insere.

Tabela 1. Distribuição das orações relativas por estratégia de relativização no inglês acadêmico escrito

Estratégia de Relativização	Número de Ocorrências	Frequência
Relativa com lacuna	574	69,5%
Relativa adverbial	136	16,5%
Relativa com <i>pied-piping</i>	76	9,2%
Relativa genitiva	20	2,4%
Relativa cortadora	11	1,3%
Relativa com preposição <i>in situ</i>	9	1,1%
TOTAL	826	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Essas estratégias de relativização são definidas pela posição sintática da OR que se liga ao antecedente, através do relativizador neutro ou do operador nulo, no caso das ORs sem relativizador. A *estratégia com lacuna* ocorre apenas em ORs extraídas de posições não preposicionadas (sujeito, objeto direto e predicativo); as *adverbiais*, como o nome indica, são extraídas da posição de adjunto adverbial; as de *genitivo*, da posição de adjunto adnominal; e as *pied-piping*, cortadoras, e *prepositional stranding* são as estratégias empregadas nas ORs extraídas das posições preposicionadas de adjunto adverbial, complemento verbal preposicionado e complemento nominal.

A variação nas estratégias de relativização no inglês acadêmico escrito e o tipo de elemento relativizador

Nas línguas indo-europeias, em geral, a relativização é feita com o emprego de uma palavra gramatical, que pode ser um *pronome relativo* propriamente dito, ou o que se pode chamar um *relativizador neutro*, além da possibilidade de não se empregar o relativizador, postulando-se, neste caso, um operador sintático nulo. Os pronomes relativos propriamente ditos são palavras gramaticais morfologicamente marcadas, em função de categorias gramaticais, como caso, gênero, número, pessoa etc. Em inglês são chamadas de *wh-words* e apresentam a seguinte configuração: *who*

tem valor de nominativo e possui o traço semântico [+humano], em oposição a *which* que tem o traço [-humano]; já *whom* é a forma correspondente de *who* para o caso oblíquo, e *whose*, para o caso genitivo, embora *whose* possa se ligar, tanto a antecedentes com traço [+humano], quanto a antecedentes com o traço [-humano]. Já o relativizador neutro dessa língua é o *that*, que pode se ligar a antecedentes com traços [+ ou – humanos]. Podem ainda figurar como elementos relativizadores os pronomes interrogativos que introduzem as ORs adverbiais – *where* (onde); *when* (quando); *why* (porque); *how* (como).

Nesta análise, no que concerne aos relativizadores, observou-se uma forte correlação entre o relativizador neutro *that* e as relativas com lacuna. A imensa maioria das ocorrências desse relativizador (96,1% do total) foi com essa ER, e somente 3,9% foram com as relativas preposicionadas (com preposição *in situ* e cortadoras), conforme Tabela 2:

Tabela 2. Tipo de relativizador utilizado nas ORs de lacuna e de posições preposicionadas no inglês acadêmico escrito

Elemento relativizador	Relativas com lacuna			Relativas preposicionadas		
	N/T	Frequência	Peso relativo (P.R.)	N/T	Frequência	Peso relativo (P.R.)
wh-word	356/590	60,3%	.251	78/590	13,2%	.631
that	199/207	96,1%	.955	08/207	3,9%	.162
Ø	19/29	65,5%	.604	10/29	34,5%	.696
TOTAL	574/826	69,5%		96/826	11,6%	

Fonte: elaborada pela autora.

Verificou-se também uma correlação favorável das ORs preposicionadas com o operador nulo, com a frequência subindo de 11,6% para 34,5%, e peso relativo (doravante PR) de .696.⁴ O

⁴ O peso relativo indica a probabilidade de emprego das variantes no conjunto dos grupos de fatores controlados. Os resultados devem ser interpretados tomando-se como parâmetro o valor 0,50. Quando o valor obtido for superior a 0,50, significa que o fator se apresenta como um contexto favorável à aplicação da regra variável; quando inferior a 0,50, significa que o fator não se mostra como um contexto favorecedor. À medida que o valor se aproxima de 1, o contexto

incremento do uso de *wh-words* com as ORs preposicionadas (frequência de 13,2% e peso relativo de .631) pode ser atribuído ao fato de que pronomes relativos são muito empregados nas ORs com *pied-piping*, que só ocorrem com esse tipo de relativizador, conforme observamos na Tabela 3:

Tabela 3. Tipo de relativizador utilizado por tipo de OR preposicionada no inglês acadêmico escrito

Elemento relativizador						
	Pied-piping	Frequência	Cortadora	Frequência	Com preposição <i>in situ</i>	Frequência
Which	74	97,4%	----	----	2	22,2%
Whom	2	2,6%	----	----	----	----
That	----	----	5	45,5%	3	33,3%
Ø	----	----	6	54,5%	4	44,5%
TOTAL	76	100%	11	100%	9	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Por outro lado, as relativas com preposição *in situ* e, principalmente as cortadoras, são frequentemente introduzidas sem qualquer relativizador. Quase a metade das primeiras ocorreu sem relativizador (4/9, 44,5%), enquanto um terço foi introduzido por *that* (3/9, 33,3%) e só pouco mais de um quinto foi introduzido por *which* (2/9, 22,2%). Já mais da metade das relativas cortadoras foi introduzida pelo relativizador zero (6/11, 54,5%), enquanto o restante, cinco ocorrências, foi introduzido por *that* (5/11, 45,5%). Não houve relativa cortadora introduzida por uma *wh-word*, não parecendo ser possível tal combinação.

As ORs adverbiais e de genitivo, em virtude do uso categórico de uma *wh-word*, não figuram nas tabelas acima, mas algumas observações quanto aos elementos relativizadores utilizados nessas ERs merecem destaque.

apresenta-se como mais favorável à aplicação da regra; e quanto mais próximo do valor zero, menor a probabilidade de influência do fator. Os fatores com valor igual a 0,50 são considerados como contextos neutros, ou seja, são fatores que não interferem na escolha por uma das variantes.

Em relação às ORs adverbiais, além do uso categórico de *wh-words* como elementos relativizadores, cabe o registro do *where* como elemento mais utilizado, introduzindo 111 das 136 ORs adverbiais da amostra, o que corresponde a um pouco mais de 4/5 do total (exatos 81,6%). A segunda *wh-word* mais utilizada, o *when*, introduziu 19 relativas adverbiais, o que corresponde a 14% do total. E o *why* introduziu, naturalmente, as 06 ORs extraídas da posição de adjunto adverbial de causa, que são 4,4% do total. Aqui se coloca uma *chicken-and-egg question*⁵: o *where* é mais usado porque as referências locativas são mais frequentes ou ocorrem mais ORs adverbiais locativas porque o *where* é mais funcional que as demais *wh-words* adverbiais? Em sua acepção mais ampla, a referência locativa tende a ser mais recorrente no discurso, por outro lado há robustas evidências de que a palavra interrogativa locativa tende a ter seu espectro funcional bastante ampliado, como ocorre com o *onde*, pelo menos no português brasileiro.

No que diz respeito às ORs genitivas, somente duas delas não foram introduzidas pelo pronome relativo *whose*, conforme exemplo (8). Porém, a ocorrência dessas duas ORs com a construção analítica de genitivo em textos formais escritos pode ser um índice da pouca familiaridade da construção genitiva canônica.

(8) However, the working of systems and software demands other activities, the scale of *which* is not easily appreciated.

No entanto, o funcionamento de sistemas e software exige outras atividades, cuja escala não é facilmente avaliada.

Considerando apenas as ORs com lacuna, foi feita uma correlação entre as posições de relativização (sujeito e objeto direto) e o elemento relativizador. Nesse universo, as ORs de sujeito (SU) foram amplamente majoritárias, pois 523 de um total de 573 ORs com lacuna foram extraídas dessa posição, o que corresponde a 91,3% do total, enquanto somente 50 foram extraídas da posição de objeto direto (OD), ou seja, 8,7% do total. Na amostra analisada,

⁵ Pergunta sobre o dilema de causalidade, do tipo da pergunta do ovo e da galinha.

não foram encontradas ORs de SU sem relativizador, confirmando a assertiva de que essas relativas seriam, em princípio, agramaticais em inglês. Já entre as 50 ORs de OD, 17 foram construídas sem elemento relativizador, o que corresponde a 34% do total. Os 2/3 restantes se distribuíram entre ORs introduzidas por *that* e *which*, na seguinte proporção: 19 pelo relativizador neutro *that* (38%) e 13 pelo pronome relativo *which*.⁶ Não houve ORs de OD introduzidas por *who* na amostra analisada, o que se explica pelo fato de essa posição sintática ser normalmente preenchida por constituintes com o traço semântico [-humano]. Retirando esses contextos categóricos, os resultados do cálculo estatístico multivariado da correlação entre as ORs de SU e OD e o tipo de relativizador são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 4. Correlação entre as orações relativas de sujeito e objeto direto e o tipo de relativizador

Relativizador	Relativas de Sujeito			Relativas de Objeto Direto		
	Nº oc. / Total	Freq.	PR	Nº oc. / Total	Freq.	PR
Wh-word	343/357	96,1%	.559	14/357	3,9%	.441
That	180/199	90,5%	.394	19/199	9,5%	.606
Total	523/556	94,1%	---	33/556	5,9%	---

Fonte: elaborada pela autora.

Considerando apenas a oposição entre o relativizador neutro *that* e os pronomes relativos (*who* e *which*), os resultados do GoldVarb X revelaram que as ORs de SU são mais construídas com *wh-words*, pois a frequência de uso dessa OR sobe de 94,1 para 96,1% (com peso relativo de .559). Já as de OD são mais construídas com o *that*, com a frequência subindo de 5,9% para 9,5% (PR de .606). Esses resultados colocaram um problema para as predições de Keenan e Comrie (1977), em sua Hierarquia da Acessibilidade, de que uma estratégia de relativização básica (menos marcada morfológicamente) seria a

⁶ Houve uma ocorrência de OR de OD introduzida por *what* (This conversion of the 'old print-based' courses, *what* Tom calls a 'conversion job', was only one facet of the planned re-orientation), construção bem marginal no inglês.

empregada nas ORs de SU, sendo substituída por outra(s), mais marcada(s) morfológicamente, em algum ponto mais à direita em sua escala: SU>OD>OI>OBL>GEN. A ER menos marcada é ausência de relativizador, que não ocorre com ORs de SU. Além disso, as *wh-words* são mais marcadas morfológicamente que o relativizador neutro *that*. Portanto, no geral da amostra aqui analisada, as ORs de OD, uma posição menos acessível, se realizam com menos morfologia (relativizador zero e relativizador neutro *that*) do que as ORs de SU, que não se realizam sem relativizador e mais frequentemente com as *wh-words*, contrariando o princípio defendido por Keenan e Comrie (1977), de que, quanto menos acessível, mais morfologia tende a ser empregada. Por outro lado, os resultados demonstram claramente a predominância das ORs de sujeito na análise (523 de 826, ou seja 63,3%) e reforçam a hipótese de Keenan e Comrie (1977) de que seja essa a posição mais frequente e de maior recorrência no fenômeno da relativização. A posição de relativização será focalizada na próxima seção.

A variação nas estratégias de relativização no inglês acadêmico escrito e a posição de relativização

Nesta análise, para cada variável dependente, delimitamos posições de relativização, também chamadas funções sintáticas relativizadas. As ORs com lacuna são aquelas extraídas das posições não preposicionadas (sujeito, objeto direto e predicativo) que não contêm um pronome lembrete. As ORs adverbiais, como o próprio nome evoca, são extraídas da posição sintática de adjunto adverbial. Estabelecemos, além das posições sintáticas de adjunto adverbial de causa, de tempo, de lugar e de modo, as posições de *adjunto adverbial situacional*, nos casos em que o antecedente da OR se refere a um evento, um procedimento, uma situação, uma reunião, um encontro etc. e de *adjunto adverbial conceitual*, que inclui noções como: conceito, ideia, razão, lei, artigo científico etc. As ORs preposicionadas são aquelas extraídas tanto da função de adjunto adverbial quanto da função de complemento verbal preposicionado – objeto indireto,

complemento oblíquo, complemento de verbo frasal. As ORs genitivas são extraídas da função de adjunto adnominal. A distribuição das ORs com lacuna pelas posições sintáticas de SU e OD, por sua vez, foi tratada na seção anterior.

Já no universo das ORs adverbiais, predominaram aquelas extraídas da posição que se definiu como *adjunto adverbial situacional*, com quase a metade do total de ocorrências (53/136, 39%), enquanto um pouco mais de ¼ foi de ORs adverbiais locativas *stricto sensu* (36/136, 26,5%); em seguida vieram as ORs extraídas da posição definida como *adjunto adverbial conceitual*, (24/136, 17,6%). As ORs extraídas da posição de *adjunto adverbial temporal* corresponderam a pouco mais de um décimo do total (17/136, 12,5%), e as de *adjunto adverbial causal* foram menos de um vigésimo do total (6/136, 4,4%).

A análise quantitativa da variação entre as três estratégias de ORs preposicionadas, revelou um importante resultado categórico: só ocorreram relativas cortadoras extraídas de posições adverbiais, o que colocou em questão se essa ER é possível em ORs extraídas da posição de complemento verbal preposicionado, o que demanda novos estudos em um universo de observação com um maior número de ocorrências. Já ER do *pied-piping* é mais empregada nas ORs extraídas das posições adverbiais, do que das posições de complemento verbal preposicionado, ao passo que, com as *prepositional stranding relatives*, existe uma forte correlação entre essa ER e a posição de relativização de complemento verbal preposicionado, conforme se observa na Tabela 5:

Tabela 5. Relação entre o tipo de estratégia de relativização e a posição sintática das ORs preposicionadas⁷

Estratégia de relativização				
Posição sintática	Pied-piping	Frequência	Com preposição in situ	Frequência
Adjunto adverbial	69	90,8%	2	22,22%
Complemento verbal	7	9,2%	7	77,78%
TOTAL	76	100%	9	100%

Fonte: elaborada pela autora.

O primeiro resultado surpreendeu, porque se esperava que as *pied-piping* (morfologicamente mais marcadas) predominassem nas ORs extraídas da posição de complemento verbal, menos acessível do que a de adjunto adverbial, que frequentemente figura à esquerda da oração. Assim, os resultados negaram, mais uma vez, a correlação entre menos acessibilidade e mais marcação morfológica.

A ausência de cortadoras extraídas da posição de complemento verbal preposicionado reforça a ideia de que essas seriam, na verdade, variantes das relativas adverbiais. No entanto, dado o reduzido número de ocorrências, essa correlação só poderá ser confirmada a partir de maiores evidências empíricas.

Por fim, a reduzida frequência de relativas de genitivo pode ser explicada devido à dificuldade de acesso à posição de adjunto adnominal. Esse tipo de relativa constituiu somente 2,4% da base de dados (20/826).

Conclusão

Os resultados encontrados demonstram claramente a predominância das ORs de sujeito na análise e vão ao encontro da

⁷ A Tabela 5 não apresenta o resultado das ORs cortadoras devido ao uso categórico em posição sintática de adjunto adverbial.

hipótese de Keenan e Comrie (1977), de que seja essa a posição mais frequente e de maior recorrência no fenômeno da relativização. Ainda nesse sentido, o baixo número de ocorrências de ORs de genitivo, que se localizam na última posição da HA, reforça também a hipótese dos autores.

Entretanto, particularmente na questão da diferença de ocorrências entre as ORs com funções sintáticas de sujeito e objeto, o resultado desta análise se contrapõe ao encontrado por Keenan (1975), em um estudo sobre a frequência das ORs em textos escritos do inglês, em que a diferença na proporção entre as ORs de SU e OD diminuiria na medida em que se passassem de textos mais simples para textos mais complexos. Como os artigos científicos aqui analisados podem ser considerados textos bastante complexos, seria esperado que a diferença proporcional entre as ORs de SU e OD fosse menor, o que não aconteceu.

Os resultados do cálculo multivariado do programa das regras variáveis que revelaram que a ER do *pied-piping* é mais empregada nas ORs extraídas das posições adverbiais do que das posições de complemento verbal preposicionado também surpreenderam, pois esperava-se que as *pied-piping* (morfologicamente mais marcadas) predominassem nas ORs extraídas da posição de complemento verbal, menos acessível do que a de adjunto adverbial, que frequentemente figura à esquerda da oração. Assim, os resultados negaram, mais uma vez, a correlação entre menos acessibilidade e mais marcação morfológica. Por outro lado, a rodada com as *prepositional stranding relatives* revelou uma forte correlação entre essa ER e a posição de relativização de complemento verbal preposicionado. Esse resultado sugere que a preposição *in situ* facilite mais a correferência com o antecedente do que o *pied-piping*, que pouco ocorreu com essa posição de relativização, que é menos acessível do que a posição de adjunto adverbial.

Por fim, o conjunto dos achados empíricos apresentados aqui parece sugerir uma generalização abrangente e iluminadora do fenômeno da relativização no que diz respeito à modalidade escrita formal da língua inglesa: a correlação entre a posição de

relativização à esquerda do verbo (sujeito, adjunto adverbial) com emprego de *wh-word*, por um lado; e a posição de relativização à direita do verbo (objeto direto, complemento verbal) e emprego do relativizador neutro e do operador nulo, por outro. Portanto, esta análise iluminou um aspecto ainda não observado do processo de relativização, que deverá ser testado em análises futuras.

Referências

- GUY, Gregory; ZILLES, Ana. *Sociolinguística Quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2007.
- KEENAN, Edward. Variation in universal grammar. In: FASOLD, Ralph; SHUY, Roger (eds.). *Analyzing variation in language*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1975. pp. 136-48.
- KEENAN, Edward L.; COMRIE, Bernard. Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry*, n.8, p.63-99, 1977.
- LABOV, William. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1966.
- LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008[1972].
- SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali; SMITH, Eric. *Goldvarb X: a variable rule application for Macintosh and Windows*. Toronto: Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006[1968].

As estratégias de relativização na norma culta carioca

Michelle Silva dos Santos¹

Introdução

As *estratégias de relativização* são um fenômeno linguístico que tem despertado o interesse de muitos estudiosos das mais diversas vertentes teóricas (gerativistas, funcionalistas, construcionistas, sociolinguistas) e vêm sendo, nas últimas décadas, objeto de múltiplas análises sincrônicas e diacrônicas. Tarallo (1983), por exemplo, deu uma grande contribuição com um trabalho seminal acerca do tema, em sua tese de doutorado intitulada *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. Tarallo (1996), em estudos realizados em perspectiva diacrônica, identificou três estratégias de relativização no português brasileiro (PB):

i. Relativa com lacuna: é um tipo de relativa padrão não preposicionada. Entende-se por padrão, canônica ou *standard* a estratégia que se encontra em conformidade com a prescrição gramatical. É denominada *relativa com lacuna* por apresentar uma lacuna na posição original do sintagma –QU. Ocorre nas posições de sujeito, objeto direto e predicativo do sujeito.

(1) *Tem as que (e) não estão nem aí, não é?*

Para as posições sintáticas mais baixas (objeto indireto, oblíquo e genitivo), a norma padrão prescreve o uso de *pied-piping*.

(2) *E um deles foi esse fulano aí com quem eu nunca tive aula.*

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense. Agência de financiamento: CAPES. Orientador: Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti.

ii. *Estratégia com pronome lembrete*: estratégia não padrão também denominada copiadora ou *resumptiva*. Não apresenta lacuna e essa posição é preenchida por uma forma pronominal correferente ao sintagma nominal relativizado.

(3) *Você acredita que um dia teve uma mulher que ela queria que a gente entrevistasse ela pelo interfone?*

iii. *Relativa cortadora*: estratégia não padrão que incide quando há omissão da preposição antes de pronome relativo objeto indireto ou qualquer outra posição regida por preposição; ou seja, há a obrigatoriedade de essa construção ocorrer com funções sintáticas que demandem a presença de um sintagma preposicionado.

(4) *E uma pessoa que essas besteiras que a gente fica se preocupando (com) (e), ela não fica esquentando a cabeça.*

Essas diferentes estratégias de relativização tornam as orações relativas (OR) um campo bastante fértil para análises variacionistas, uma vez que, para essas abordagens, a língua deve ser considerada na interação verbal, ou seja, as estruturas linguísticas devem ser analisadas a partir de seus usos. Dessa forma, entender o que leva um falante a optar por uma ou por outra estratégia, além dos inúmeros aspectos linguísticos e extralinguísticos envolvidos no uso dessas construções, é o desejo de muitos linguistas, bem como o que motivou a realização do presente estudo.

Dentre as diversas possibilidades de investigação no âmbito das relativas, este capítulo focaliza as estratégias de relativização na chamada *norma urbana culta* da cidade do Rio de Janeiro. Assim, com o aporte teórico da Sociolinguística Laboviana, o objetivo deste trabalho é realizar uma análise variacionista dessas estratégias, a fim de identificar aspectos linguísticos e extralinguísticos que motivem o uso de uma ou de outra variante. Para isso, são utilizadas amostras de fala compostas por Elocuções Formais (EF) e Diálogos entre

Informante e Documentador (DID) do *Corpus* do Projeto *Norma Linguística Urbana Culta* (NURC-RJ), da década de 70.

No que tange à composição do presente capítulo, ele está organizado, além da introdução, em quatro seções, as quais condensam, respectivamente, a revisão da literatura, a fundamentação teórico-metodológica, os resultados da análise e as considerações finais.

As orações relativas em análises variacionistas

As orações relativas, também conhecidas como subordinadas adjetivas, são assim designadas por serem construções oracionais introduzidas por um pronome relativo, cujo valor adjetivo modifica um termo da oração principal. O quadro abaixo sintetiza alguns estudos realizados nas últimas décadas sobre as estratégias de relativização no PB, a partir de um viés variacionista.

Quadro 1. Análises variacionistas sobre as ORs.

ANÁLISES VARIACIONISTAS SOBRE AS ORs		
AUTOR (A)	VARIÁVEL DEPENDENTE	SÍNTESE DOS RESULTADOS
Tarallo (1983)	Presença/ ausência do resumptivo. [Estudo realizado com 40 informantes da cidade de São Paulo, distribuídos em duas faixas etárias (acima de 35 anos e abaixo de 35 anos), sexo, três classes sociais (alta, média e baixa) e em dois níveis de formalidade (entrevistas mais e menos formais)].	- Fatores gramaticais que favorecem a presença dessa partícula: a função sintática, com as funções mais baixas, principalmente GEN (9/17 - 53%) e OI (16/76 - 21%), apresentando-se mais favoráveis ao aparecimento da partícula; os traços semânticos [+humano], singular, indefinido (para OI e oblíquos); a posição da relativa [+distante], o tipo não restritivo. - A estratégia cortadora predominou em todas as posições sintáticas, com exceção da de genitivo, na qual a estratégia resumptiva apresentou-se um pouco mais frequente (53% de resumptiva; 41% de cortadora e 6% de padrão). A estratégia padrão

		<p>mostrou-se minoritária em todas as posições.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As resumptivas demonstraram ser socialmente estigmatizadas. - Para o autor, a relativa padrão quase não existe na fala, as poucas ocorrências provêm principalmente dos falantes da classe alta, os quais têm mais acesso ao padrão normativo.
Corrêa (1998)	<p>Presença/ausência da preposição no início de ORs de posições preposicionadas. [Estudo realizado a partir do estudo de três <i>corpora</i>, compostos por dados orais e escritos de alunos de 1º e 2º graus, informantes não escolarizados e informantes de nível universitário].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nas narrativas orais, tanto os alunos do 1º grau como os informantes não-escolarizados usam apenas relativas sem preposição. - A autora chegou à conclusão de que, até a 8ª série, não houve interferência da escola na fala desses alunos, que permanecem utilizando as estruturas vernaculares (sem preposição com o pronome relativo). - Nos dados dos alunos de 2º grau, a autora observou um aumento expressivo da relativa preposicionada. - Entre os falantes de nível universitário, entre os quais o uso da preposição não é categórico, as duas estratégias, padrão e cortadora, são igualmente aceitas. - A autora conclui que a educação formal contribui para o aprendizado e uso da estratégia padrão.
Mollica (2003)	<p>Uso do pronome lembrete em função de sujeito, complemento preposicionado e complemento não preposicionado. [Estudo realizado pelo método <i>estudo em tempo real</i>, com base em</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na amostra de 2000, as ocorrências com pronome lembrete se concentraram totalmente na posição de sujeito, enquanto, na amostra de 1980, elas se distribuíram pelas posições de sujeito e objeto indireto. Para a autora, a ausência do pronome lembrete em posição de objeto indireto, nos indivíduos da amostra

	<p>amostras do <i>Programa de Estudos sobre o Uso da Língua</i> (PEUL), das décadas de 1980 e 2000, compostas por falantes da área metropolitana do Rio de Janeiro, com um a 12 anos de escolaridade, distribuídos segundo as variáveis sexo, idade e escolaridade].</p>	<p>de 2000, sugere que a variação esteja, de fato, se concentrando no domínio sintático do sujeito.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A posição de sujeito favorece essa estratégia quando há muitos elementos intervenientes entre o núcleo nominal e o pronome relativo. - Fatores que beneficiam essa estratégia: traços semânticos (+ humano), singular, indefinido (para objeto indireto e oblíquo); ramificação da relativa à direita da oração principal (ramificação na posição de objeto); tipo não restritivo; processamento após uma construção existencial. - Os falantes com menos idade e do sexo feminino se mostraram mais propensos à utilização da sentença com pronome lembrete na amostra examinada. - Tendência de os falantes com maior escolaridade preferirem construções de esquiva (relativas cortadoras), evitando a forma com pronome lembrete, socialmente estigmatizada.
--	--	---

Fonte: Autoria própria.

Esses são alguns dos trabalhos sobre as estratégias de relativização cujos resultados vêm contribuindo para se traçar um panorama desse fenômeno linguístico no PB. Na próxima seção, será apresentada a fundamentação teórico-metodológica do presente estudo, bem como o *corpus* utilizado na análise.

Fundamentação teórico-metodológica

A Sociolinguística Variacionista é um ramo da Linguística que se dedica ao estudo da mudança linguística por meio da análise

sistemática de fenômenos variáveis em um dado período. Surgiu na década de 1960 e desenvolveu-se, sobretudo, com base nos estudos do norte-americano William Labov (2008), motivo pelo qual é também conhecida como Sociolinguística Laboviana. Seus princípios teóricos estão dispostos no ensaio *Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística*, de Weinreich, Labov e Herzog (2006).

Com base nessa teoria, é sabido que a variação pode decorrer de fatores presentes na própria estrutura da língua, bem como de fatores encontrados na estrutura da *comunidade de fala*. Nos termos de Labov (2008[1972], p. 188) “uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todas as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua”.

Desse modo, a partir do controle sistemático de condicionadores linguísticos e sociais, seria então possível levantar hipóteses acerca do comportamento de fenômenos variáveis e dos rumos da mudança linguística. É importante frisar que, segundo a Sociolinguística Laboviana, a variação não ocorre de modo desordenado ou abrupto no sistema, ou seja, embora a língua seja heterogênea e suscetível a mudanças, ela é um sistema bem estruturado, o que permite que os falantes continuem se comunicando perfeitamente enquanto a língua passa por processos de variação e mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; LABOV, 2008).

Na pesquisa sociolinguística, o interesse do pesquisador não é apenas o indivíduo, mas principalmente, a comunidade de fala, cujos informantes devem estar agrupados pelas mesmas características sociais pertinentes à análise do fenômeno variável. As variáveis sociais mais praticadas em análises variacionistas têm sido: faixa etária, escolaridade, sexo, nível socioeconômico, além de outros fatores como região de origem e etnia.

No presente estudo, as variáveis sociais consideradas foram as utilizadas na própria composição do NURC: faixa etária, sexo e nível de formalidade da elocução (DID ou EF). No que tange aos

aspectos linguísticos, foram controlados os seguintes fatores: função sintática do pronome relativo; preposição realizada ou não; natureza da oração; tipo da oração; adjacência ao antecedente; posição da oração relativa no período; conectivo que introduz a oração; valor semântico do antecedente e encaixamento da posição de relativização.

Em relação à variável dependente deste estudo, ela é composta pelas diferentes *estratégias de relativização* encontradas no português brasileiro culto: *relativa com lacuna*, *estratégia com pronome lembrete*, *relativa cortadora* e *relativa padrão* ou *pied-piping*, já detalhadas na introdução deste capítulo.

Para a realização desta análise, foram utilizadas amostras de fala da década de 70, compostas por seis inquéritos de Elocuções Formais e doze inquéritos de Diálogos entre Informante e Documentador, do NURC-RJ. Vale salientar que, além de os informantes estarem estratificados pelas variáveis sexo e faixa etária, eles são, obrigatoriamente, cariocas e filhos, preferencialmente, de pais cariocas; e todos possuem nível superior completo, pré-requisito para ser considerado um falante culto na perspectiva do Projeto NURC. A partir desses dezoito inquéritos, foram levantadas 1.232 ocorrências de ORs. O processamento quantitativo desses dados foi realizado por meio do programa GoldVarb X (GUY; ZILLES, 2007).

A seguir, serão apresentados alguns resultados extraídos deste estudo, os quais são fruto da dissertação de mestrado intitulada “*A variação nas estratégias de relativização na norma urbana culta do Rio de Janeiro*”, defendida em março de 2021, pela Universidade Federal Fluminense.

Resultados

Na amostra analisada, foram identificadas 1.232 ocorrências de orações relativas. Desse total, a estratégia com lacuna apresentou maior frequência, com quase 80% dos dados analisados. Em seguida, a estratégia cortadora superou

ligeiramente a padrão, com 10,9% e 8,4% de frequência, respectivamente. As resumptivas, por sua vez, apresentaram baixíssima frequência, configurando-se uma estratégia marginal na norma culta carioca, conforme apontam os resultados da tabela 1.

Tabela 1. Estratégias de relativização no português oral culto do Rio de Janeiro da década de 1970

Estratégia	Nº de Oc./Total	Frequência
Lacuna	983/1.232	79,8%
Cortadora	134/1.232	10,9%
Padrão	103/1.232	8,4%
Resumptiva	12/1.232	1,0%

Fonte: Autoria própria.

Como é possível observar, a estratégia com lacuna foi, de fato, a mais frequente, conforme postula a *Hierarquia da Acessibilidade* (HA), de Keenan e Comrie (1977): **SUJ > OD > OI > OBL > GEN**. De acordo com essa HA, quanto mais à esquerda está a função sintática, mais acessível à relativização ela é. As estratégias cortadora e padrão se encontram em variação no contexto das ORs extraídas de posições preposicionadas. Já a estratégia resumptiva apresentou apenas 1% dos dados analisados, revelando-se uma estratégia de relativização muito marginal na norma culta, mesmo em sua modalidade oral. Nota-se, portanto, que ela é evitada pelos falantes cultos da cidade do Rio de Janeiro, o que coincide com os estudos de Tarallo (1983/94) e Mollica (2003), os quais constataram que essa estratégia apresenta avaliação negativa na esfera social. Ademais, segundo Corrêa (1998), os falantes de nível universitário aceitam igualmente as estratégias padrão e cortadora, o que também foi observado na presente análise, na qual a estratégia cortadora mostrou-se até um pouco mais frequente que a estratégia padrão.

Com o intuito de focalizar a variação entre as estratégias padrão e cortadora, foi montada uma base de dados contendo somente ORs extraídas de posições preposicionadas, o que representou um total de 233 ocorrências. As ocorrências de resumptivas, nesse contexto, não foram consideradas, devido à sua

irrelevância quantitativa. Nesse cenário, as cortadoras ultrapassaram em quase 15% a estratégia padrão, como demonstra a tabela 2.

Tabela 2. Estratégias de relativização em posições preposicionadas no português oral culto do Rio de Janeiro da década de 1970

Estratégia	Nº de Oc./Total	Frequência
Cortadora	133/233	57,1%
Padrão	100/233	42,9%

Fonte: Autoria própria.

No que tange aos condicionadores estruturais, foram consideradas, a princípio, as seguintes variáveis: (i) posição de relativização; (ii) preposição regente do pronome relativo (realizada ou não); (iii) natureza da OR (restritiva ou explicativa); (iv) tipo de OR (apresentativa, tipificadora, existencial, outras); (v) adjacência ou não ao antecedente; (vi) posição da OR (medial ou final); (vii) valor semântico do antecedente (pessoa, animal, lugar, tempo, coisa etc.). Em relação ao encaixamento social da variação, foram observadas as variáveis em que a amostra do NURC foi estratificada em sua composição: faixa etária, sexo e nível de formalidade da elocução (DID ou EF).

Em relação às variáveis estruturais, o programa GoldVarb X selecionou como estatisticamente relevantes os seguintes fatores: *posição de relativização*, *natureza da oração relativa* e *preposição regente*. Neste capítulo, serão apresentados os resultados somente da *posição de relativização*. Essa variável foi estruturada com os seguintes valores: (i) adjunto temporal, cf. ex. (1); (ii) adjunto situacional, cf. ex. (2); (iii) adjunto locativo, cf. ex. (3); (iv) complemento nominal, cf. ex. (4); (v) outros adjuntos adverbiais, cf. ex. (5); (vi) complemento oblíquo, cf. ex. (6). Houve ainda uma ocorrência de objeto indireto e uma de agente da passiva, que foram desconsideradas, devido à sua irrelevância quantitativa.

(1) *na hora em que eu coloco esse sal dentro d'água, a gente sabe que a gente vai se dissociar né?*

(2) ao introduzir um texto de Graciliano Ramos, era importante colocar o aluno em contato com a realidade em que viveu Graciliano Ramos, ou seja, para compreender o regionalismo...

(3) tomando por base principalmente a realidade da Faculdade de Letras da U.F.R.J., na qual exercemos atividades docentes ...

(4) foi despedido... recebe a indenização a que tiver direito e pronto.

(5) e de uma injeção de capital grande com que a economia realmente conseguisse se desenvolver normalmente ...

(6) às vezes precisa professor pra emergência uma coisa ou outra e eles vêm por essa amizade a que eu me refiro...

A partir dessa estruturação, tomando como valor de aplicação a estratégia padrão, a variável *posição de relativização* apresentou os seguintes resultados quantitativos:

Tabela 3. Relativas padrão em posições preposicionadas no português oral culto do Rio de Janeiro da década de 1970, segundo a posição de relativização

Oração Relativa	Nº de Oc./Total	Frequência	Peso Relativo
Adjunto locativo	39/60	65%	.756
Adjunto temporal	21/44	47,7%	.636
Adjunto adverbial	06/14	42,9%	.537
Adjunto situacional	30/69	43,5%	.511
Complemento nominal	02/07	28,6%	.392
Complemento oblíquo	02/39	5,1%	.082
TOTAL	100/233	42,9%	

Nível de significância: 0.008.

Fonte: Autoria própria.

Com base nesses resultados, é possível observar que as posições de adjunto adverbial, de qualquer natureza (temporal, locativa, situacional e demais) favorecem o emprego da estratégia padrão, com ênfase para os locativos e temporais, com pesos relativos (PRs) de .756 e .636, respectivamente. Por outro lado, as posições de complemento nominal e complemento oblíquo desfavorecem essa estratégia, favorecendo *a fortiori* a estratégia

cortadora, sobretudo a posição de complemento oblíquo, com PR de apenas .082.

Esses resultados contradizem, em princípio, a hipótese da *Hierarquia da Acessibilidade* (HA) (KEENAN; COMRIE, 1977; COMRIE, 1981), segundo a qual as posições de relativização menos acessíveis exigiriam uma morfologia mais explícita do que as posições mais acessíveis. Assume-se, no presente estudo, que as posições de adjunto locativo e temporal, que normalmente se encontram à esquerda da oração, seriam posições mais acessíveis, o que favoreceria a estratégia cortadora, menos marcada morfologicamente e menos explícita. De modo contrário, a estratégia padrão, que é mais marcada e explícita, deveria ser mais empregada nas posições mais encaixadas e menos acessíveis, como as de complemento oblíquo e complemento nominal. Logo, os resultados aqui encontrados parecem indicar que há outros fatores interferindo na escolha da estratégia de relativização, para além da acessibilidade da posição sintática a que o relativizador se liga no interior da OR.

Em relação às três variáveis sociais controladas, o programa GoldVarb X só selecionou como estatisticamente relevante a variável *nível de formalidade do discurso*, cujos resultados podem ser conferidos na tabela 4.

Tabela 4. Relativas padrão em posições preposicionadas no português oral culto do Rio de Janeiro da década de 1970, segundo o nível de formalidade do discurso

Oração Relativa	Nº de Oc./Total	Frequência	Peso Relativo
Eloquções Formais	38/71	53,5%	.663
DIDs	62/162	38,3%	.427
TOTAL	100/233	42,9%	

Nível de Significância: 0.008.

Fonte: Autoria própria.

Os resultados dessa variável revelam que a estratégia padrão predomina nas EFs, contexto em que há um maior monitoramento do falante sobre o seu ato de fala, o que demonstra que o nível de

formalidade do discurso é um fator relevante na escolha dessa estratégia. Nas EFs, a estratégia padrão representa 53,5% das relativas em posições preposicionadas, com PR de .663, enquanto, nos DIDs, a estratégia padrão só é empregada em 38,3% dos casos, com PR de .427. Portanto, do ponto de vista do encaixamento social, confirma-se a correlação entre o emprego das relativas padrão e a ação da escola e da normatização linguística.

Acerca dos relativizadores, o relativizador *que* predomina largamente na amostra analisada, com 95,7% do total de ocorrências, isto é, 1.179 ocorrências em um total de 1.232. O pronome relativo *onde/aonde* ocupa o segundo lugar, com 33 ocorrências, o que corresponde a apenas 2,7% do total. Os outros pronomes relativos representam menos de um ponto percentual cada: 08 ocorrências de *o/a/los/las qual/lis* (0,6%); 06 ocorrências de *quando* (0,5%); 03 ocorrências de *cujo/a/los/las* (0,2%); 02 ocorrências de *quem* (0,2%); e 01 ocorrência de *como* (0,1%); conforme exemplificados, respectivamente, a seguir:

(7) *E **uma mentalidade** que -- clube de não sei de quê da qual me absteve bastante...*

(8) *tanto que **uma época**, quando derrubaram a casa do lado, a minha avó fez tu:::do pra comprar mais um... um pedaço só pra abrir janela e não conseguiu.*

(9) *logicamente eu teria uma certa atração por **pessoas cujo** vestuário, eh, ressaltassem, justamente, aqueles tipos, gostos de caráter, né, que eu gostaria de me identificar, né?*

(10) *o **professor Afonso Saldanha**, com quem convivi muito tempo, trabalhamos juntos no mesmo colégio... ele chegou mesmo a dizer...*

(11) *está muito interessante **o modo** como o Burnes coloca a Revolução.*

A discussão acerca do estatuto da partícula *que* é antiga (TARALLO, 1996; ILARI, 1999) e vem sendo, há décadas, debatida em diversos estudos. Alguns autores (TARALLO, 1983; BECHARA, 2005; AZEREDO, 2014; CASTILHO, 2010; BAGNO, 2012; RIBEIRO, 2009; entre outros) defendem a hipótese do *que complementizador*, ou seja, um conector desprovido de função

anafórica, o que Bechara (2005) denomina *relativo universal*. Na percepção de Ribeiro (2009), com base na hipótese da *transmissão linguística irregular* (LUCCHESI; BAXTER, 2009, entre outros) teria ocorrido uma reanálise nas orações relativas com antecedente, as quais passaram a ser construídas com uma partícula invariável *que*. Kato (1981) e Corrêa (1998), por outro lado, mantêm o estatuto de pronome relativo para o *que*, e Corrêa (1998, p.42) ainda argumenta que “a gramática tem tradicionalmente dito que a relativização é uma forma de pronominalização, sendo o *que* um elemento referencial”.

A posição assumida aqui vai no sentido de *que*, embora não seja um pronome relativo pleno, com traços morfológicos que indicam pessoa, gênero, número, caso etc, o *que* seria um *relativizador neutro*, porque estabelece e integra a cadeia de correferência que liga o antecedente à posição de relativização, não sendo um mero complementizador, que não é capaz de exercer essa função. E a baixíssima ocorrência de relativas resumptivas na amostra analisada reforça essa posição aqui assumida.

Considerações finais

O presente capítulo é resultado de um estudo variacionista de 1.232 ocorrências de orações relativas, cujo objetivo era analisar o emprego das estratégias de relativização na norma culta carioca, na década de 70. Para isso, foram utilizadas amostras de fala (EFs e DIDs) do *Corpus* do Projeto NURC-RJ.

Dentre os resultados obtidos, ficou constatado que a relativa com lacuna (79,8%) é predominante na norma culta carioca, em sua modalidade oral, conforme prevê a escala de acessibilidade de Keenan e Comrie (1977). Na sequência, a estratégia cortadora mostrou-se um pouco mais frequente (10,9%) em relação à estratégia padrão (8,4%). Já a estratégia resumptiva, com apenas 1% das ocorrências, demonstrou ser uma construção evitada pelos falantes da *norma culta* carioca da década de 70.

No que tange aos relativizadores, os resultados apontaram grande preponderância do relativizador *que* na formação das ORs com antecedente, o qual compreendeu 95,7% do total das ocorrências, ao passo que os pronomes relativos propriamente ditos não chegaram a um ponto percentual cada. Até mesmo o relativizador *onde* apresentou 2,7% do total de ocorrências. Portanto, o emprego dos pronomes relativos propriamente ditos seria residual e fruto da escolarização, reforçada pela influência dos meios de comunicação de massa.

Referências

- AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 5ª reimpr. da 3ª ed. de 2010. São Paulo: Publifolha, 2014.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 15ª. reimp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do Português brasileiro*. 1. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019 [2010].
- CORRÊA, V. R. *Oração Relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil*. 1998. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, São Paulo.
- GUY, G. R.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. Parábola. São Paulo: Parábola, 2007.
- ILARI, R. *Linguística românica*. São Paulo: Ática, 1999.
- KATO, M. *Orações relativas: variação universal e variação individual no português*. *Estudos linguísticos*, V, p. 1-16, 1981.
- KEENAN, E.; COMRIE, B. Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, v. 8, n. 1, p. 63-99, 1977.
- LABOV, W. *Principles of Linguistic Change – Volume 1: Internal Factors*. Cambridge: Blackwell, 1994.

- _____. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.) *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 101-124.
- MOLLICA, M. C. *Estudo da cópia nas construções relativas em português*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1977.
- _____. Relativas em tempo real no português brasileiro contemporâneo. In: PAIVA, M. da C.; DUARTE, M. E. L. (Orgs.) *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2003.
- RIBEIRO, I. As sentenças relativas. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. 185-208p.
- TARALLO, F. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. 1983. Tese (Doutorado) – Universidade da Pensilvânia, Pensilvânia.
- _____. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém de d'além-mar no final do século XIX. In: KATO, Mary; ROBERTS, In. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP. p. 69-105, 1996 [1993b].
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. M. Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968]. <http://nurcrj.letras.ufrj.br/> Acesso em 22/08/2020.

Bloco 5

**Linguística Cognitiva:
estudos em metáfora**

Guerra, arte e religião: conceptualizações metafóricas em diferentes modalidades esportivas

Carlos Renato Mascoto Rocha²

Introdução

O presente trabalho corresponde a um aprofundamento da nossa dissertação de mestrado, uma vez que a pesquisa se mostrou bastante produtiva, indicando um tema com potencial para ser mais explorado. A dissertação abordou a questão do linguajar bélico do futebol, presente no discurso e refletido nas ações dos envolvidos com o evento esportivo, através da metáfora conceptual FUTEBOL É GUERRA, em textos de variadas seções do jornal *LANCE!*, um periódico especializado em cobertura esportiva. O trabalho analisou 16 de suas edições do Estado do Rio de Janeiro, publicadas no período de 1 a 16 de agosto de 2016.

Com base no *corpus* da pesquisa, realizamos uma análise da linguagem bélica do futebol, organizando suas instanciações linguísticas em categorias. Como detalharemos mais adiante, as metáforas linguísticas foram organizadas em seis categorias, quatro delas sugeridas por Espíndola (2013), que são: 1- O evento como um todo sendo denominado como guerra, luta, duelo, disputa; 2- Espaços próprios de guerra; 3- Ações específicas dos envolvidos em uma partida esportiva / uma guerra; 4- Instrumentos utilizados em uma guerra. A elas, acrescentamos duas novas categorias sugeridas por nossa pesquisa: 5- Agentes (atuantes) em uma guerra; 6- Conceitos estruturantes do domínio da GUERRA. Para a presente pesquisa, incorporaremos ainda mais uma categoria; 7- Metáforas linguísticas representadas/

² Doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Orientadora: Solange Coelho Vereza.

enquadradas em mais de uma categoria (instanciações não prototípicas ou periféricas). Para a realização das categorizações, as instanciações linguísticas foram organizadas em ordem cronológica dentro de cada uma das categorias propostas.

Entre as limitações da pesquisa, devido às restrições de tempo e de aprofundamento inerentes a uma pesquisa de mestrado, destacamos o fato de que a análise fora realizada com base em dados de apenas um veículo de comunicação esportiva (um único periódico esportivo) e abordara uma das metáforas mais presentes no linguajar esportivo, porém não a única que se mostra produtiva em tal contexto discursivo. Tal limitação, unida à percepção de indícios de que a linguagem utilizada para descrever e falar sobre outros esportes também é, em grande parte, metafórica e conceptualizada não apenas através do domínio GUERRA, mas de outros domínios conceptuais como ARTE e RELIGIÃO, são algumas das motivações para a pesquisa que pretendemos desenvolver.

Sendo assim, no presente trabalho, em uma ampliação desse escopo, para além do domínio-alvo³ FUTEBOL, focamos nossa investigação, em um primeiro momento, na Metáfora Conceptual (doravante MC) ESPORTE É GUERRA. Com base nessas análises preliminares, observamos a ocorrência de outras metáforas conceptuais na linguagem esportiva, sendo que duas delas se mostraram muito frequentes: ESPORTE É ARTE e ESPORTE É RELIGIÃO. Dessa forma, tal ampliação buscará analisar não apenas a metáfora da GUERRA, mas também essas outras duas, com os domínios-fonte ARTE e RELIGIÃO, os quais acreditamos serem pervasivos na linguagem esportiva, em textos não apenas relacionados ao futebol, mas também em publicações voltadas a diversos esportes populares como, por exemplo, basquete, hóquei, vôlei ou futebol americano.

³ “Domínio-alvo”, domínio-fonte e “metáfora conceptual” são conceitos centrais da Teoria da Metáfora Conceptual, desenvolvida mais sistematicamente a partir de Lakoff e Johnson (1980, [2002]), que desloca o âmbito da metáfora da linguagem para o pensamento.

A linguagem bélica no esporte

Ao tratarmos de metáforas conceituais relacionadas ao domínio-fonte GUERRA na linguagem esportiva, não poderíamos deixar de começar pelo futebol, um dos esportes, se não o esporte, em que sua presença se mostra mais marcante. Segundo Silva (2011, p.13), é possível dizer que para os fãs de futebol e de outros esportes comportarem-se e agirem de forma semelhante, há uma cultura particular que os aproxima e que é materializada por uma linguagem e um comportamento mutuamente inteligíveis por quem integra essa cultura, algo que ao mesmo tempo os uniria entre si e os afastaria dos demais. Portanto, não é à toa que Morris utiliza a palavra “tribo” ao longo de todo o seu trabalho de 1981, intitulado *A Tribo do Futebol*, fazendo referência à mais antiga formação social humana. O autor conclui que o futebol exerce a função de preencher um espaço que foi criado por uma necessidade surgida com a evolução humana e que ele é, por muitos milhares de seus fãs, encarado como se fosse uma religião. A identificação de seus “adeptos”, como são conhecidos aqueles que admiram e acompanham o futebol em Portugal, os quais chamamos de “torcedores” no Brasil, com os seus clubes e com as seleções de seus países (com estes, mais afluída e perceptível em épocas de campeonatos importantes como a Copa do Mundo de Futebol ou torneios continentais como a Copa América e a Eurocopa) é um dos principais motivos para o enorme sucesso do futebol, fenômeno social que atrai milhares de fãs aos estádios e toma grande parte da programação das rádios e das televisões, além de exercer imensa influência social.

Em relação ao aspecto social, o futebol desperta paixões, revisita sentimentos adormecidos e, como podemos perceber, constrói identidades coletivas. Os seus seguidores, ou torcedores como dizemos no Brasil, são a maior, a mais heterogênea e a de maior alcance territorial tribo do mundo, ou como Vázquez Montalbán (2005) descreveu: seguidores fiéis de uma religião laica

(ESPORTE É RELIGIÃO) cujos deuses são os ídolos (jogadores) e os templos são os estádios.

Ainda de acordo com Silva (2011, p.2), o futebol tornou-se um fenômeno central em nossa sociedade e vem adquirindo destaque crescente em relação a sua inclusão e difusão nos meios de comunicação social. Pode-se deduzir que tal fato se deve, em grande parte, ao sentimento de identidade e à noção de pertencimento que ele provoca em seus fãs. Existe um desejo por parte de grupos unidos com o mesmo objetivo de demonstrar verbalmente aquilo que os une, ou seja, o que os torna diferentes dos outros. Em outras palavras, necessitam demonstrar verbalmente o que os distingue do resto da humanidade. Os movimentos corporais dos jogadores e as execuções táticas são observados com bastante perspicácia pelos espectadores e jogadores, mas são de difícil descrição, ou seja, desafiam o apelo de uma definição simples. Isso explica o fato de que, assim como em outros esportes, no futebol temos um vocabulário próprio, no qual, devido às características esportivas, culturais e às origens históricas do esporte em questão, termos referentes à GUERRA e à belicosidade em geral são abundantes. Dessa forma, muitas expressões e termos são tomados emprestados de outras áreas, de acordo com Morris (1981, p. 298-299). O autor completa, ainda, dizendo que tais termos são “criados” e incorporados por necessidade comunicativa, mas acabam sendo usados também com orgulho, de maneira intencional, com a finalidade de realçar a sua diferença e colaborar para a criação de uma identidade própria.

Dessa maneira, podemos chegar à constatação de que o conflito é consubstancial ao futebol e a outros esportes coletivos porque materializa uma disputa que levará à vitória diante de um oponente (CARRIÓN MENA, 2008, p.1). Nos seus primórdios, o futebol era tido como um mecanismo de aniquilação do inimigo, tanto que, segundo o pesquisador, há relatos de que a primeira “bola” fora a cabeça de um soldado romano morto em uma batalha. A prática era considerada tão brutal e sangrenta que chegou a ser proibida em muitos momentos ao longo da história em várias

partes do mundo. Portanto, pode-se constatar que a violência e o futebol caminhavam tão juntos de maneira que, em determinado momento, tiveram de se separar. Tal fato resultou na necessidade de se eliminá-la através do que pode ser chamado de um processo civilizatório para o processamento pacífico do futebol. Essa pacificação aconteceu através de três principais ocorrências: a criação de uma normativa (as dezessete regras do futebol), a exigência de um juiz, ou seja, um mediador (o árbitro de futebol) para fazer com que tais regras fossem cumpridas e a criação de uma instituição que cuidasse para que a justiça fosse exercida em tal esporte. Tais acontecimentos contribuíram para o que pode ser considerado, de certa forma, um deslocamento da violência dos campos para as arquibancadas e, dos jogadores para os torcedores. Surge um paralelo entre futebol-esporte e futebol-espetáculo. Conseqüentemente, o público cresceu cada vez mais e passou a se sentir parte do esporte, distanciando-se, entretanto, do jogo limpo (*fair play*) por ser a vitória, seu único objetivo desejado, não havendo outro pensamento. Tal público é solidário e protetor com os seus, mas arredo, agressivo, hostil com os outros. (CARRIÓN MENA, 2008, p.1).

Sendo assim, um mapeamento metafórico ilustrando a metáfora conceptual FUTEBOL É GUERRA pôde ser elaborado da seguinte forma:

Mapeamento conceptual da MC FUTEBOL É GUERRA

Domínio-fonte: GUERRA	Domínio-alvo: FUTEBOL
(a) uma guerra	(a) um campeonato de futebol
(b) uma batalha	(b) uma partida de futebol
(c) um campo de batalha	(c) um campo de futebol
(d) a população de uma cidade, um país	(d) os torcedores de um clube, uma seleção
(e) os soldados (combatentes)	(e) os jogadores
(f) países (Estados, nações)	(f) clubes (times), seleções
(g) Generais (comandantes)	(g) técnicos de futebol
(h) artilheiros	(h) atacantes goleadores
(i) táticas de guerra	(i) táticas de jogo

(j) vítimas (mortos)	(j) (clubes, times) derrotados
(k) feridos	(k) equipes (Clubes/seleções) em desvantagem
(l) vencedores da guerra	(l) ganhadores do jogo (partida)
(m) arrasar o adversário	(m) golear (vencer por uma diferença grande no placar)
(n) fuzilar	(n) chutar com violência (força) contra a meta (o gol) adversária
(o) canhão	(o) chute potente desferido contra o gol (meta) adversária
(p) bala (balaço)	(p) bola chutada em alta velocidade contra o gol adversário

Fonte: A autoria própria

Tais características históricas inerentes ao esporte reforçam o sentimento de pertencimento que os torcedores têm pelo seu clube de coração ou pela sua seleção nacional. Uma constatação resultante da observação desse fato é que esse torcedor, que ao mesmo tempo é um produtor e reproduzidor dos discursos em sociedade, guiado por esse sentimento de integração à sua agremiação, utiliza-se da linguagem bélica para criar e/ou adaptar termos para/ao vocabulário esportivo através das metáforas conceptuais, dentre as quais situa-se uma das consideradas mais produtivas: a MC ESPORTE É GUERRA, cujo mapeamento, baseado na pesquisa de Sun (2010), pode ser observado abaixo.

Mapeamento conceptual da MC ESPORTE É GUERRA

Domínio-fonte: GUERRA	Domínio-alvo: ESPORTE
(a) as tropas em uma guerra	(a) as equipes em um evento esportivo
(b) os soldados	(b) os jogadores/atletas
(c) as batalhas	(c) as partidas/os jogos entre duas equipes
(d) os comandantes liderando as tropas	(d) os treinadores encarregados de dirigir o grupo
(e) a vitória em uma guerra	(e) o sucesso em uma partida esportiva
(f) a perda de uma batalha	(f) a derrota em uma partida esportiva
(g) a vitória em uma batalha	(g) a vitória em uma partida esportiva
(h) a perda de uma guerra	(h) a perda de um campeonato
(i) a vitória em uma guerra	(i) a conquista de um campeonato
(j) as táticas/estratégias em uma guerra	(j) as táticas/estratégias em um evento esportivo

Fonte: Autoria própria

Tal MC licencia um amplo número de instanciações ou metáforas linguísticas, as quais, em nossa pesquisa de mestrado (MASCOTO ROCHA, 2017), chamamos de “linguagem bélica”. Tais termos, que são parte intrínseca do jargão do futebol, sem os quais torna-se muito difícil falar sobre tal esporte, também podem ser observados quando se está falando de vários outros esportes. Ainda assim, apesar de tão recorrentes no discurso futebolístico e esportivo em geral, na maioria das vezes as pessoas nem sequer se dão conta de que fazem uso desses termos de origem bélica tanto no futebol quanto em outros esportes.

A linguagem artística no esporte

Ao falar sobre a linguagem artística no esporte, não poderíamos deixar, também, de começar pelo futebol. Um dos esportes mais praticados, divulgados, assistidos, enfim, consumidos do mundo, o futebol é considerado por muitos, ele mesmo uma forma de arte, como escreve o jornalista Sérgio Andrade em seu artigo publicado em 2004, na seção *Ípsilon* do jornal português PÚBLICO, a qual é dedicada a assuntos culturais. Andrade lembra que é muito comum lermos ou ouvirmos a palavra “arte” relacionada ao esporte futebol. O autor segue explicando que, na maioria das vezes, a arte é associada a uma técnica superior dos jogadores de futebol, à beleza coreográfica dos movimentos dos jogadores, às fintas, à plástica dos dribles, à eficácia de uma jogada e à emoção do chute e do gol. Podemos considerar que o futebol, assim como os esportes em geral, enquanto espetáculos que são, costumam proporcionar fortes emoções com grande presença do elemento estético (ANDRADE, 2004).

Na história do esporte, sempre foi possível encontrar referências ao futebol brasileiro (e algumas vezes ao de alguns vizinhos sul-americanos como Uruguai e Argentina) como “futebol arte”, ou seja, um futebol mais plástico, mais belo, artístico, por

assim dizer. Um esporte até com características de exibição, em contraponto ao futebol mais físico, mais voltado para a resistência e para o resultado, como sempre foi visto o futebol europeu. O futebol brasileiro sempre foi considerado, principalmente pelos próprios brasileiros, como o mais encantador, o mais envolvente e, por essas razões, o melhor do mundo, principalmente depois da conquista do tricampeonato em 1970 com uma seleção que era considerada pela maior parte dos torcedores e também pela imprensa nacional e internacional como a melhor de todos os tempos. Seus jogadores eram considerados “artistas da bola” como o “Rei” Pelé, Gerson, “o canhotinha de Ouro” e Jairzinho, “o furacão da Copa”, entre outros, cujas alcunhas, por si mesmas já lhes inculcem características de personagens de ficção, transformando-os em protagonistas do espetáculo do futebol.

Magalhães (2004) observa que, assim como a arte, o futebol traça uma representação estilizada e artística da própria vida, e Andrade (2004) completa tal reflexão acrescentando que o jogo (e também outros esportes) funciona como uma metáfora da vida, visto que nele(s) há agressividade, combate, luta, glória, aplauso, afeto, ódio... E podemos acrescentar também a resolução de conflitos, a vaidade, a beleza, a plasticidade, entre várias outras características da arte e da própria vida, somadas a características que podem ser consideradas intrinsecamente ficcionais, tais como o drama, a redenção, a injustiça, o sofrimento e o “suor e lágrimas”.

Encarando dessa forma, poderíamos traçar um paralelo entre o esporte e a arte ao tomarmos os atletas como os artistas do espetáculo esportivo. Segundo Caires (2021) evidências disso são bastante observáveis não apenas em esportes coletivos e de massa como o futebol, mas também, em modalidades esportivas nem sempre coletivas, mas com coreografias definidas como patinação artística, ginástica rítmica e nado sincronizado. Para compreendermos essa relação entre a linguagem artística (a arte) e a linguagem esportiva (o esporte), é importante a compreensão da maneira pela qual tais áreas evoluíram na modernidade. Um ponto fundamental dessa relação a ser ressaltado é que os esportes, assim

como as artes, são experiências estéticas, uma vez que mobilizam os órgãos sensoriais tanto de quem os pratica quanto de quem assiste, visto que estes últimos participam ativamente da composição do espetáculo como um todo, seja apenas acompanhando com os olhos ou ouvindo, seja torcendo (gritando e cantando), seja simplesmente se emocionando. Caires (2021) acrescenta que o esporte e a arte compartilham a mesma linguagem sensória e que, por essa razão, ele seria uma arte de performance.

Sendo assim, devido a essa intrínseca relação entre esporte e arte, foi possível observar que outra metáfora existente e pervasiva na linguagem esportiva é a metáfora conceptual ESPORTE É ARTE. Em diversos textos jornalísticos, debates em programas esportivos e até na linguagem cotidiana, é possível observar os falantes da língua portuguesa utilizando termos provenientes da arte para expressar ideias e narrar eventos relacionados aos esportes. Exemplos como: “Jaque continuou sendo a *protagonista* [...]” (Globo.com, Vôlei, 30/01/2015), “Minas busca vitória *espetacular*, vence Florianópolis no tie-break e se classifica.” (Super Esportes, 31/03/2012), “Veja *pintura* de Pelé contra a Portuguesa” (LANCE!, vídeo, 22/10/2020), “Chamou para *dançar!* Greg Stewart entorta zagueiro cinco vezes e anota golão no escocês” (ESPN.com, 06/04/2016) e “Cristiano Ronaldo faz linda jogada e chama zagueiro da Suíça pra *dançar.*” (CAMARGO, Torcedores.com, Vídeo, 05/06/2019) ilustram perfeitamente como essa estreita relação que sempre existiu entre o esporte e a arte é refletida na linguagem esportiva, representada através da metáfora conceptual ESPORTE É ARTE.

A linguagem religiosa no esporte

A relação entre religião e esporte é bastante estreita na história da humanidade. Nas civilizações antigas, como Grécia, Roma e mesmo na civilização Maia, é possível observar que as práticas esportivas estavam relacionadas à adoração e ao culto a deuses e deusas. Segundo a revista Superinteressante, na Grécia antiga, por exemplo, o final da colheita era comemorado com adoração aos

deuses. Os ritos, muitas vezes, duravam dias e incluíam os esportes, além, também, do teatro e da dança. As disputas eram dedicadas, em cada cidade, a uma divindade. Em Delfos, a Apolo; em Atenas, naturalmente, a homenageada era a deusa Atena; e em Corinto, Poseidon. Entretanto, era nas competições esportivas que a máxima devoção podia ser observada. Elas consagravam o maior de todos os deuses: Zeus. Coube à cidade de Olímpia sediar as modalidades de maior prestígio, daí se originou o termo “Jogos Olímpicos”.

A disputa era realizada a cada quatro anos e registros revelam que tudo começou em 776 a.C., ano em que foi realizada a primeira edição. Naquela época, as modalidades eram somente as seguintes: pugilismo, luta, lançamento de dardo, corrida, salto e pentatlo. Estas permaneceram as mesmas até 393 d.C., quando o imperador cristão Teodósio proibiu os Jogos em Olímpia, por considerá-los um culto aos deuses pagãos. Em torno do ano 510 d.C., a mando de outro imperador cristão, Justiniano, os Jogos também foram proibidos nas demais cidades e só começariam a ser disputados, novamente, dali a mais de um milênio, na cidade de Atenas, em 1896.

Sendo assim, é possível perceber que a ligação entre esporte e religião remonta às origens da civilização moderna. Essa relação parece perdurar até a atualidade, como podemos observar nos diversos “rituais” praticados por muitos dos envolvidos nos eventos esportivos, sejam eles espectadores ou participantes. Fazer o sinal da cruz no início do jogo, vestir sempre a mesma “camisa da sorte” para ir ao estádio ou para assistir a um jogo na TV, entrar com o pé direito em campo, arrumar as latinhas de cerveja na mesma posição em todos os jogos, ir a uma igreja antes de uma partida, pedir ao padre pra benzer o uniforme, a um pastor para abençoar a equipe ou a um pai/mãe de santo para fazer um trabalho para iluminar o time: existem vários exemplos do quanto os brasileiros podem ser supersticiosos no esporte. Muitos esportistas creditam suas conquistas à intercessão de divindades em seu favor.

Além disso, segundo Zangari (2018), no futebol, a fé também está em disputa. O pesquisador afirma que o ambiente que fundamenta a prática do futebol proporciona um rol de oportunidades para a

manifestação do sagrado em suas formas plural e sincrética, em um paralelo com o que se vê no cotidiano das pessoas.

O pesquisador prossegue, dizendo que da mesma forma que, muitas vezes, os trabalhadores se benzem quando saem para o trabalho, quando ali chegam ou quando voltam para casa, os atletas têm seus rituais para pedir proteção, além do principal – a vitória. Ele cita, ainda, vários exemplos: as equipes, normalmente, têm um santo protetor como o São Jorge, do Corinthians; o São Paulo, do tricolor paulista; o São Judas Tadeu, do Flamengo; Nossa Senhora da Glória e São João Paulo II (o falecido papa), do Fluminense; entre muitos outros.

Zangari (2018) afirma que quase todo vestiário de futebol profissional no Brasil tem uma espécie de oratório, com uma Bíblia aberta, um rosário, velas acesas diante das imagens dos santos. As orações ou rezas antes e depois do jogo têm certas particularidades: o católico costuma rezar o Pai-Nosso e a Ave-Maria. Evangélicos rezam o Pai-Nosso aproveitando para, durante a Ave-Maria rezada pelos católicos, fazerem sua prece de devoção particular a Jesus, sem conflito. No esporte, a vitória é mais importante do que a discussão sobre a dogmática que segrega a compreensão teológica dos cristãos.

O autor cita ainda que a alegria religiosa manifestada no momento em que algum jogador e sua equipe se aproximam da vitória é outro fator muito interessante de ser observado. A comemoração de um gol marcado por qualquer jogador que tenha uma mínima ligação com a religião e a espiritualidade ilustra perfeitamente tal fenômeno, como é possível perceber nas palavras do próprio pesquisador:

E aqui o cenário global nos ajuda a enxergar com ainda mais nitidez. É muito comum ver os atletas ajoelhados, em prece, após conseguirem balançar a rede adversária. Ou aquele que ergue as mãos e o olhar aos céus para render graças. Ou ainda os muçulmanos que se prostram e beijam o chão como sinal de gratidão e veneração. Sem contar as infindáveis declarações de louvor ao divino nas redes sociais depois de o time conquistar a vitória. É o êxito esportivo creditado ao Absoluto. Isso sem contar as várias devoções que o

próprio talento dos atletas acaba por construir. O Palmeiras, por exemplo, teve o “Divino” Ademir da Guia e o goleiro São Marcos. O Atlético Mineiro tem o arqueiro São Victor. No Corinthians, Basílio e Marcelinho Carioca foram notabilizados como os “Pés de Anjo” (ZANGARI, 2018).

Dessa forma, tendo a contribuição de todos esses fatores para a sua consumação, a forte pervasividade religiosa encontrada nos diversos aspectos envolvidos no evento esportivo, muitas vezes, se faz notar através de sua linguagem, representada pela metáfora conceptual ESPORTE É RELIGIÃO. Tal materialização pode ser observada em exemplos como: “Ele é um *deus* da raça”, “Federer *salva* o set point” (O Globo, 20/01/2012); “São Marcos defende pênalti de Marcelinho” (YouTube, 26/08/2014) (divindades ou deuses / agentes); “Liziero *salvou* a equipe” (11/07/2021), “Rezou pra bola não entrar” (Chuteira de Ouro, 08/10/2015) (ações ligadas à religião na linguagem esportiva); “Wimbledon, *templo sagrado* do tênis mundial” (Gazeta do Sul, 05/09/2021) (espaços relacionados à religião); “Caminha em direção à bola com *fé* no pé” (ROBERTO, L. Rede Globo, Flamengo x Fluminense, Campeonato Carioca 2022, narração, 06/02/2022); “O goleiro Ter Stegen operou um milagre” (GZH Esportes, 02/01/2022) (conceitos estruturantes do domínio da RELIGIÃO).

Portanto, acreditamos que, tendo sofrido influência dessa antiga e estreita relação com a religião, a metáfora conceptual ESPORTE É RELIGIÃO tenha se tornado pervasiva na linguagem esportiva e, dessa forma, licenciado várias instâncias linguísticas usadas na linguagem esportiva.

Referências

ANDRADE, S. C. O futebol (também) é uma forma de arte. *Jornal Público*, Revista Ípsilon, 4 de julho de 2004, n.p. Disponível em: <https://www.publico.pt/2004/07/04/jornal/o-futebol-tambem-e-uma-forma-de-arte-190496>. Acesso em 20 mai. 2021.

CAIRES, L. Esporte e arte: uma relação que vai da prática à política. *Arquibancada*, Jornalismo Júnior. 22 de janeiro de 2021. Disponível em: <http://jornalismojunior.com.br/esporte-e-arte-uma-relacao-que-vai-da-pratica-a-politica/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

CAMARGO, M. *VÍDEO: Cristiano Ronaldo faz linda jogada e chama zagueiro da Suíça para dançar; assista*. 05 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.torcedores.com/noticias/2019/06/video-cristiano-ronaldo-faz-linda-jogada-e-chama-zagueiro-da-suica-para-dancar-assista>. Acesso em 22 abr. 2021.

CARRIÓN MENA, F. El Fútbol es la guerra desarrollada por otros Medios. In: *Ciudad Segura*. Programa de Estudios de la Ciudad. Fútbol y Violencias, Quito: FLACSO sede Ecuador, n.º 21 p.1-1, setembro de 2007.

ESPÍNDOLA, L. “FUTEBOL É GUERRA: A Metáfora Conceptual do Futebol”. *Revista de Letras*, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, nº32, – volume 1, jan-jun. de 2013, João Pessoa, 2013.

ESPN. Chamou para dançar! Greg Stewart entorta zagueiro cinco vezes e anota golaco no Escocês. 06 de abril de 2016. Disponível em: http://www.espn.com.br/video/590223_chamou-para-dancar-greg-stewart-entorta-zagueiro-cinco-vezes-e-anota-golaco-no-escoces. Acesso em 18 mar. 2021.

GE VÔLEI. Com Gabi inspirada, Rio segura Jaque, bate Minas e vence 16º jogo seguido. Disponível em: <http://ge.globo.com/volei/noticia/2015/01/com-gabi-inspirada-rio-segura-jaque-bate-minas-e-chega-16-vitoria-seguida.html>. Acesso em: 25 abr. 2021.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University Chicago Press, 1980 [2002].

LANCE!. *VÍDEO: Veja pintura de Pelé contra a Portuguesa no Pacaembu*. 22 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www>.

lance.com.br/video/veja-pintura-pele-contraportuguesa-pacaembu.html. Acesso em: 13 mai. 2021.

MAGALHÃES, A. *História Natural do Futebol*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

MASCOTO ROCHA, C. R. *A Linguagem Bélica do Futebol suas Manifestações e suas implicações dentro e fora dos Campos*. 2017. 230fls. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MORRIS, D. *The Soccer Tribe*. Londres: J. C. Limited, 1981.

SILVA, L. S. *Futebol, Media e Sociedade: um Fenômeno de Sucesso*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2011.

SUN, L. *A Cognitive Study of War Metaphors in Five Main Areas of Everyday English: Politics, Business, Sport, Disease and Love*. Kristianstad University, Kristianstad, 2010.

SUPER ESPORTES. Vôlei. Minas busca virada espetacular, vence Florianópolis no tie-break e se classifica. Florianópolis, 31 de março de 2012. n.p. Disponível em: https://www.mg.superesportes.com.br/app/noticias/volei/2012/03/30/noticia_volei,213360/minas-busca-virada-espetacular-vence-florianopolis-no-tie-break-e-se-classifica.shtml. Acesso em: 07 mai. 2021.

VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. *FÚTBOL: Una Religión em Busca de un Dios*. Madrid: DeBolsillo, 2005.

SUPERINTERESSANTE. Competição dos Deuses: a origem dos Jogos Olímpicos, n.p. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/a-competicao-dos-deuses/#:~:text=Na%20Era%20Antiga%2C%20os%20gregos,e%20em%20Corinto%2C%20a%20Poseidon>. Acesso em: 25 mai. 2021.

ZANGARI, F. No futebol, a fé também está em disputa. *Dom Total*. Religião, São Paulo, 17 de julho de 2018. n.p. Disponível em: <https://domtotal.com/noticia/1273033/2018/07/no-futebol-a-fe-tambem-esta-em-disputa/>. Acesso em: 25 mai. 2018.

Amor é força: um estudo de metáforas na linguagem, no pensamento e no discurso sobre o “amor romântico”

Marcela Fernandes dos Santos¹

Introdução

Neste estudo, abordamos o “amor romântico” como a combinação das definições “a” e “b” do Dicionário Michaelis (AMOR, 2020); isto é, “Grande afeição que une uma pessoa a outra” e “sentimento ardoroso ou passional de uma pessoa por outra”, e não, necessariamente, como o “amor romântico” propagado pelo romantismo literário e pela filosofia rousseauniana (TOLEDO, 2013). Em nossa cultura, existem muitas definições do conceito de amor, baseadas em diferentes experiências e tipos de relação afetiva. Conforme Marx, citado por Konder (2007), “o amor é ‘uma maneira universal’ que o ser humano tem de se apropriar do seu ser como ‘um homem total’, agindo e refletindo, sentindo e pensando, descobrindo-se, reconhecendo-se e inventando-se” (KONDER, 2007, p. 21).

Apesar de o amor ser apresentado como um conceito universal, determinados aspectos são mais característicos em algumas culturas do que em outras. Beall e Sternberg (1995) sugerem que fatores externos que norteiam as culturas podem interferir no papel que o amor desempenha em cada cultura em particular. Desse modo, o amor pode ser percebido como uma emoção que precisa ser controlada ou que controla o indivíduo, entre outras manifestações. As emoções são fenômenos altamente

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, com pesquisa fomentada pelo CNPq, sob orientação da Profa. Dra. Solange Coelho Vereza.

abstratos e complexos, por nós experienciados cotidianamente. Assim, para compreendê-los e comunicá-los com mais clareza, recorreremos frequentemente à linguagem metafórica.

Segundo Lakoff e Johnson (1980 [2002], p. 86), determinados conceitos são estruturados quase inteiramente por metáforas. Os autores explicam que conceitos emocionais não são notoriamente delineados em nossa experiência de maneira clara; por esse motivo, devem ser compreendidos sobretudo por meio de metáforas. As metáforas, segundo os autores, não são uma questão apenas da linguagem, mas, fundamentalmente, do pensamento. Elas permeiam nosso pensamento e fala e nos auxiliam na compreensão de nossas experiências e das relações com o meio que nos cerca. Assim sendo, o pensamento metafórico e a compreensão metafórica da experiência emergem, de modo significativo, das experiências corpóreas, mediadas pelas experiências culturais (KÖVECSSES, 2005).

A pesquisa, de caráter cognitivista e pertencente, mais especificamente, ao campo de estudos da semântica cognitiva, fundamenta-se nos conceitos de Metáfora Conceptual e Modelo Cognitivo Idealizado (MCI). O primeiro, configura-se em mapeamentos abrangentes entre domínios (domínio-alvo e domínio-fonte), e o segundo trata-se de estruturas responsáveis por organizar significados e categorias linguísticas, em nossa mente, moldando o modo como conceptualizamos a realidade.

Portanto, com base nos aportes teóricos já mencionados, objetiva-se, a partir de um inventário de metáforas conceptuais identificadas, descrever o MCI de AMOR como FORÇA na língua e na cultura brasileiras. Por meio de expressões linguísticas presentes em sites de mensagens e em letras de música, mapear o esquema de força em um MCI, constituído por metáforas conceptuais de “amor romântico”, que serão o objeto central de nosso estudo.

Modelos cognitivos idealizados

A partir da associação da noção de *frame* (mecanismos cognitivos organizados a partir da experiência) a processos de categorização, Lakoff (1987) desenvolve a noção de Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) como um conjunto complexo de frames distintos. Trata-se de modelos já convencionalizados pela sociedade ou não, os quais correspondem a estruturas que organizam o significado e categorias linguísticas. Esses mecanismos operam no raciocínio, modelando a conceptualização, são caracterizados por especificar esquemas imagéticos, como os de trajetória, contêiner, bloqueio, força, etc., sendo percebidos através do contato de nosso corpo com objetos e da ação de se locomover. Experienciamos, por exemplo, a trajetória em arremessos de bola, na rota que traçamos de um ponto ao outro; o esquema contêiner ao preencher objetos ou encher um copo com água. Além disso, por serem idealizados, correspondem a uma idealização de nossas crenças, valores, práticas, etc., e não à própria realidade. Trata-se, portanto, de um conhecimento partilhado pelos membros de um grupo social ou cultural.

Ferrari (2018.p. 53) afirma que os MCIs formam “um conjunto complexo de *frames* distintos”. Entretanto, se levarmos em conta que ambos se relacionam com estruturas relativamente complexas de conhecimento, podemos concluir que o conceito de MCI é similar à noção de *frame*, já que este é um recorte de MCI.

MCI do amor: o esquema de força

Existem alguns esquemas imagéticos, como o de FORÇA, que se tornam domínios fundamentais para as construções metafóricas de emoção. Ao considerarmos os domínios da EMOÇÃO, é possível notar que grande parte dos mapeamentos envolve uma emoção e outro domínio, logo, a emoção se realiza como uma causa, seja ela realizadora da força ou sofredora da ação de uma força. Como Kövecses (2007) sugeriu, a teoria mais esquemática das

emoções em geral se organiza da seguinte forma: causa da emoção → emoção → (controlando a emoção) → resposta. O autor explica que temos apenas uma noção geral do que são emoções, portanto, existem certas causas que nos levam a determinadas emoções, e essas emoções nos fazem produzir certas respostas. Entretanto, as respostas resultantes das causas são controladas por diferentes mecanismos impostos pela sociedade. Em outras palavras, as respostas seguem um modelo cultural.

Entende-se que o esquema de FORÇA pode ser elaborado não apenas na metáfora AMOR É FORÇA FÍSICA (“[...] *o amor tocando o pé no chão, alcança as estrelas, tem poder de mover as montanhas, derruba as barreiras, para o amor não existem fronteiras, não tem hora de chegar e não vai embora.*”² (HORSTH E COL, 1987), como veremos mais adiante, esse esquema serviu como base para diferentes domínios-fontes. Na visão de Kövecses (1986, p. 91), tal metáfora indica que o amante age e responde tal qual um objeto que obedece passivamente a uma força física maior. Nessa perspectiva, o amor é conceptualizado como uma emoção na qual não podemos causar nenhuma interferência e, portanto, a metáfora da FORÇA FÍSICA evoca a ideia de que o amante está submisso a uma força maior do que ele. Noção que é sustentada pelo esquema imagético DINÂMICA DE FORÇAS (TALMY, 2000), com base nesse modelo, o amor (ANT) exerce sua força sobre o ser que ama (os amantes / AGO), que o confronta e impede sua ação, ou a ele sucumbe.

Desse modo, sugerimos que o amor é compreendido em grande parte de suas conceptualizações como uma força de tração, em que sua principal função é atrair dois ou mais corpos para si ou exercer tração sobre um corpo, como na imagem abaixo:

² Disponível em > <https://www.letras.mus.br/roupa-nova/63774/>> acesso em: 16 jun. de 2019.

Figura 1. O esquema de Força na conceptualização do amor



Fonte: adaptada pela autora (Clínica Cukier, 2020) ³

A representação anterior mostra o amor como uma força responsável por atrair dois corpos para mesma direção – parte A, enquanto na parte B, o amor exerce força sobre um corpo, sendo capaz de puxá-lo, atraí-lo e movê-lo. Com base nessas noções de física, a analogia entre o amor e o esquema de força de tração é capaz de descrever, de forma mais clara, a maneira como o amor romântico é conceptualizado em nossa cultura e o porquê de muitas metáforas conceptuais serem estruturadas por esse esquema. É nesse sentido que muitas metáforas linguísticas expressam de modo implícito ou explícito o amor como uma força que aproxima dois corpos, ou como uma força que coloca um corpo sob tração; neste último caso, o amor controla vontades “[...] *te dar uma lição, mas o amor não deixa*” (LEMOS, 2000) ⁴; o amor direciona “*Eu andei por onde o amor me levou*”

³ Disponível em: <https://epilepsia.com.br/wp-content/uploads/2020/08/quatro-doencas-que-afetam-o-8cerebro-1200x480.jpg>. Acesso em: 26 jul. de 2019.

⁴ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/wanessa-camargo/49342/>. Acesso em: 16 jun. de 2019.

(CALCANHOTTO, 1997)⁵; o amor move “*O amor me pegou de jeito*” (BONIFÁCIO e ASSIS, 2008)⁶, etc. Vale mencionar, que a parte B da figura 1 revela que, em muitas conceptualizações, o amor é usado metonimicamente para se referir à pessoa amada, não somente à emoção, como em “*Meu amor me espere, vou logo chegar vai ligando o chuveiro*” (AUGUSTO, 1997)⁷.

Apresentamos, em seguida, um quadro com o resumo do modelo cognitivo idealizado metafórico, identificado no *corpus*, para o conceito de “amor romântico”.

Quadro 1. O MCI amor como força

MODELOS COGNITIVOS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS
 AMOR COMO FORÇA (tração)	
AMOR É UMA FORÇA DOMINADORA 	o amor domina, o amor se opõe, o amor controla.
AMOR É UMA FORÇA NEGATIVA 	o amor provoca danos, o amor oferece riscos, o amor traz ruína.
AMOR É UMA FORÇA POSITIVA 	o amor faz renascer, o amor faz despertar.
AMOR É UMA FORÇA PASSIVA 	se render ao amor; ser vencido pelo amor; ser alcançado pelo amor; ser controlado pelo amor.
AMOR É UMA FORÇA INTENSA 	amor em excesso, alta dedicação ao amor; dar tudo de si para o amor.

Fonte: elaboração própria, conforme Kövecses (1997)

Esse modelo, que emergiu com base nas metáforas analisadas no *corpus*, estaria na base conceptual do MCI de AMOR.

⁵ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/adriana-calcanhotto/43973/>. Acesso em: 16 jun. de 2019.

⁶ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/fernando-sorocaba/948375/>. Acesso em: 16 jun. de 2019.

⁷ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/zeze-di-camargo-e-luciano/85350//>. Acesso em: 16 jun. de 2019.

Certamente esse MCI incluiria outros modelos e elementos aqui não contemplados. No entanto, cremos que as metáforas conceptuais aqui identificadas e o modelo cognitivo metafórico proposto estejam presentes e são, de certa forma, dominantes na maneira como pensamos, falamos e até mesmo como agimos em torno do amor em nossa cultura.

As metáforas de força do MCI do amor: análise e discussão dos dados

A seguir, apresentamos a análise de metáforas conceptuais recrutadas em diferentes domínios-fonte que revelam implicitamente aspectos do esquema de força projetados no domínio-alvo AMOR, a partir do *corpus* composto de *blogs*, *websites* de mensagens e letras de música.

Amor é pessoa

(1) “O amor me pegou de jeito, me derrubou, e imóvel fiquei. O amor me desfez, me tirou daquela terrível e lamentável situação e me permitiu o voo. Ele me adotou e alavancou minha caminhada [...]” (OLIVEIRA, 2015).⁸

A personificação é um tipo muito comum de metáfora ontológica, que é definida por Lakoff e Johnson (1980a) como uma metáfora que “entifica” conceitos abstratos e os torna cognitivamente concretos e, portanto, acessíveis à consciência. No caso da personificação, tanto conceitos abstratos quanto objetos físicos são conceptualizados como pessoas, por meio de características ou atividades humanas. Enxergar traços humanos em um conceito tão abstrato como o amor pode ser muito revelador, visto que tais características são compartilhadas entre os indivíduos em uma determinada comunidade, mesmo que de uma forma não necessariamente consciente.

⁸ Disponível em: <https://sitedepoesias.com/poesias/2040>. Acesso em 9 de jun. de 2019.

A metáfora AMOR É PESSOA revela que utilizamos características humanas para nos referirmos ao amor. Nesse sentido, compreendemos o amor como se fosse uma pessoa que tem atitude e poder de decisão. Na ocorrência (1), as expressões “*o amor me pegou de jeito*”, “*me derrubou*”, e “*imóvel fiquei*” nos permite dizer que o amor se manifesta por meio de duas atitudes. Por um lado, ele atua como alguém que nos controla e nos afeta negativamente e, por isso, pode ser comparado a uma pessoa “*tóxica*”. Infere-se que tal mapeamento tem por base a metáfora AMOR É DESTRUIÇÃO, em que as projeções entre os domínios-fonte e alvo resgatam elementos como: força negativa, riscos e danos. Por outro lado, o amor age de forma positiva, na medida em que “*resgata a pessoa*” e “*permite seu voo*”. Aqui o amor é mapeado como uma pessoa bem-intencionada, em que suas atitudes não são para controlar, mas para libertar a pessoa amada.

Amor é destruição

(2) “Meu amor é como as ondas [...] às vezes de tão forte chega a causar confusões. (DEUS, 2019)”⁹

(3) “O amor é como um furacão, quando chega, não quer saber se pode chegar. (OLIVEIRA, c 2019)”¹⁰

Nas ocorrências (2), o amor é metaforicamente conceptualizado como algo que causa destruição. Nas metáforas situadas “*Meu amor é como as ondas (grandes)*”, “*O amor é como um furacão*”, “*O amor é como uma bomba*”, temos o mapeamento do amor como um agente destruidor que exerce sua força sobre o objeto a ser destruído – os amantes. Desastres naturais, como já observado anteriormente, são frequentemente acionados na conceptualização de situações relacionadas a experiências negativas, como furacão e onda grande (talvez um tsunami), como em (2) e (3). Além disso,

⁹ Disponível em: <https://frasesdeamorpuro.com.br/meu-amor-e-como-as-ondas/>. Acesso em 9 de jun. de 2019.

¹⁰ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTc3ODEyNQ/>. Acesso em 9 de jun. de 2019.

mais uma vez o veículo¹¹ “onda”, que aqui indica destruição, em outras projeções metafóricas pode indicar transitoriedade (como em “O amor é como as ondas do mar. Há um amor que vem, sempre que outro se vai. É como as ondas do mar que nos molham os pés, com um breve intervalo entre elas...”)¹² ou problemas a serem enfrentados em uma viagem (como em “O amor é como um pequeno barco, para velejar para frente os tripulantes precisam estar remando [...] na mesma intensidade, para quando uma onda forte vier conseguirem enfrentá-la sem fazer o barco naufragar. (FLORES, c2019)”.¹³

Kövecses (2000) explica que o conceito de emoção está muito próximo ao conceito de relacionamentos humanos, como, por exemplo, o amor, o relacionamento e o casamento. O autor sugere que tais conceitos são motivados pela metáfora EMOÇÕES SÃO FORÇAS. Desse modo, a metáfora AMOR É DESTRUIÇÃO teria como fonte o esquema imagético FORÇA. Segundo Lakoff (1987), o esquema FORÇA é um dos mais básicos, visto que todos nós experienciamos a força a partir da interação física com o meio. O esquema FORÇA é compreendido como um movimento que atua através do espaço em uma determinada direção; por isso, algo que está sendo sujeitado a uma força tende a seguir um caminho específico de movimento. As forças têm graus de intensidade e origem e, quando estão sob a influência de agentes, podem ser direcionadas para determinados alvos. Em suma, os itens (2) e (3) refletem a influência do esquema FORÇA nos mapeamentos sugeridos.

¹¹ Termo que faz referência a expressões linguísticas metafóricas.

¹² Disponível em: <https://www.mensagensdeconforto.com.br/o-amor-e-como-as-ondas-do-mar/>. Acesso em 9 de jun. de 2019.

¹³ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTM3MjE0NA/>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

Amor é jogo

(4) “No jogo do amor, quem ganha é quem se arrisca, quem se entrega e não mente sobre os seus sentimentos. No jogo do amor, as regras por si próprias já descartam quem não sabe jogar. É preciso arriscar, colocar intensidade em cada partida e não desistir nos primeiros obstáculos que surgirem pelo caminho.”¹⁴

A metáfora conceptual AMOR É JOGO manifesta-se na língua por meio de termos típicos do domínio-fonte dos jogos, por exemplo, *ganhar, arriscar, regras, partida, desafiar, disputa, ficha, estratégias, cartas, batalha, cartas na mesa, apostar, truques*. Desse modo, os veículos citados anteriormente pressupõem que jogos são, em sua maioria, inspirados em batalhas e, em se tratando do jogo do amor, infere-se que cada um dos amantes utiliza da estratégia de batalha para sobrepor força um ao outro. Atuam como oponentes que estrategicamente provocam ação e reação do outro, na maioria das vezes, por meio da submissão ou resistência. Portanto, ganhar o jogo nesse contexto significa manter o amor. No geral, o domínio conceptual JOGO ampara-se no esquema imagético de força (TALMY, 2000), em que os amantes atuam como forças opostas que tentam se sobrepor ao outro.

Amor é doença

(5) “Dizem que o amor machuca e até deixa a gente enlouquecido. Confesso, é pura verdade, experiência própria, aconteceu comigo. Deixa a gente meio louco, sai fora de si e briga com o mundo. Não quer saber se está errado, se fecha no quarto, mete o pé em tudo.

É bem assim, se a gente briga, eu fico louco. Saio pras ruas sem ter hora pra voltar. Estou vivendo essa agonia, essa angústia, pois outra vez a gente voltou a brigar [...] (RAY, 2013)”¹⁵

¹⁴ Disponível em: <https://www.mensagenscomamor.com/jogo-do-amor>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

¹⁵ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/renan-ray/chorei-no-sinal/>. Acesso em: 16 jun. de 2019.

Na ocorrência (5), a música apresenta o domínio-alvo AMOR conceptualizado através da metáfora situada *amor é loucura*. Aqui representada por um nicho metafórico¹⁶ que sustenta a visão do amor como loucura por meio de um mapeamento tecido por expressões linguísticas metafóricas, como: *machuca, enlouquecido, louco, fora de si, briga com o mundo, se fecha no quarto*. Tais expressões indicam uma condição mental de um sujeito apaixonado que já não possui controle sobre seus atos, encadeadas por um nicho metafórico que reforça, ao longo do texto, a ideia do amor como um agente que provoca uma condição mental quase que doentia, em evidência os veículos: *machuca*, que aqui remete à dor causada pelo tormento mental, e *fecha*, que indica um sujeito fechado em seu mundo, condição característica de transtornos mentais. Aqui a metáfora situada *amor é loucura* é licenciada pela metáfora conceptual, mais genérica, AMOR É DOENÇA (FÍSICA/ PSÍQUICA).

Desse modo, existe uma rede figurada tecida através de veículos que reforçam a ideia de incapacidade cognitiva: a emoção é tão intensa que o efeito psicológico causado pode produzir insanidade. Nesse sentido, os termos em destaque mapeiam sobre o amor os aspectos da loucura, ou seja, ilustram o amor como uma condição mental que projeta o sujeito para fora de si. Infere-se que a analogia entre “amor” e “descontrole emocional” possibilita a interação entre esses dois elementos, e as expressões linguísticas que constituem o nicho metafórico evocam a metáfora conceptual AMOR É DOENÇA (FÍSICA/ PSÍQUICA), que fornece base cognitiva e cultural a expressões já convencionalizadas na língua como “*Eu sou louco por ela*”, “*Ela me deixa fora de mim*”, “*Estou alucinado de amor*”, entre outras.

Como Kövecses (1986 p. 92) acredita, o amor, comparado a outras emoções, parece estar associado a um maior grau de intensidade quanto à falta de controle. Desse modo, a pessoa que nos provoca loucura é aquela que amamos, e o nosso

¹⁶ Um “nicho metafórico”, conforme Vereza (2010), confere argumentatividade a textos por meio de desdobramentos textuais de uma ou mais metáforas situadas.

comportamento é uma resposta à atitude da pessoa amada. Assim sendo, a metáfora da DOENÇA (psíquica), quando aplicada ao amor, indica que uma pessoa que “ama demais” já não possui mais o controle de suas ações, que passam a ser totalmente controladas pela emoção.

É importante observar que a metáfora AMOR É DOENÇA mostrou-se instanciada por expressões metafóricas, em sua maioria, relacionadas a doenças psicológicas/mentais (a loucura), mas, em poucos casos, as expressões metafóricas estavam relacionadas à doença física, como em “*O amor é uma doença tão contagiosa, com efeitos colaterais, conhecidos e desconhecidos, muitas vezes até fatais, o qual passamos a vida toda tentando contrair.* (LOPES, c2019)”¹⁷ neste mapeamento temos o amor conceptualizado como sintomas físicos e um vírus altamente contagioso. Considerando-se a visão de Lakoff e Johnson (1980b, p. 59), nós compreendemos cognitivamente os aspectos não-físicos em termos físicos, e isso ocorreria devido ao fato de que os aspectos físicos são mais claramente delineados do que os não-físicos. Desse modo, quando o amor é conceptualizado em termos de doença, leva-se em consideração o aspecto psicológico do amor exteriorizado em sintomas físicos.

Amor é cura

(6) “O amor é a força mais curativa do mundo. Ele cura não apenas o corpo e a mente, mas também a alma.”¹⁸

(7) “[...] quando se trata de doenças da alma, tristezas que nos assolam e consomem os nossos sentimentos e corpo aos poucos, a única cura possível é o amor! Nesses casos, ele não é o paliativo, é a solução!”¹⁹

¹⁷ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NjUzMzc5/> Acesso em: 9 de jun. de 2019.

¹⁸ Disponível em: <https://www.mensagenscomamor.com/mensagem/198675/>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

¹⁹ Disponível em: <https://www.mensagenscomamor.com/o-amor-e-a-cura>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

Na metáfora AMOR É CURA, o amor é compreendido como um agente que possibilita a cura tanto física quanto a emocional. O amor está sendo conceptualizado como um alívio para sintomas no corpo ou uma solução capaz de resgatar um sujeito de um estado mental debilitado. As ocorrências (6) e (7) descrevem o amor por meio de conceptualizações que perfilam o amor como uma cura emocional e uma força potente que não pode ser impedida. O amor, conceptualizado em termos de cura, é referido por meio de expressões metafóricas que destacam a cura de aspectos emocionais como: *“doenças da alma”, “feridas”, “dor”, “tristezas que nos assolam”*. Quando conceptualizamos o amor como um agente que combate doenças emocionais ao atuar diretamente contra a dor, cuja força age como um processo de cura para as dores emocionais, podemos ver essa metáfora sendo recrutada por outros veículos que destacam não só a tristeza causada por fatos da vida, mas também por palavras, como em *“Palavras ferem, machucam, magoam, mas o amor cura as feridas. O amor não machuca, o amor cura [...]”*²⁰.

Salienta-se que os veículos *“ferem”* e *“machucam”* são ações normalmente perpetradas por armas, neste caso, por palavras que atuam como armas. Esse mapeamento é licenciado pela metáfora conceptual PALAVRAS SÃO ARMAS, investigada por Vereza (2020), que a explora a partir de suas instanciações em diferentes gêneros discursivos. É importante ressaltar que, embora as marcas linguísticas presentes em (6) *“a força mais curativa”* conduzam à metáfora AMOR É CURA, admitimos que, nesses exemplos, podemos também entender, metonimicamente, o amor como REMÉDIO. Essa inferência é sustentada pela presença dos veículos metafóricos *“paliativo”, “curativa”* e, propriamente, *“remédio”*, na ocorrência (7).

É importante reconhecer que a metáfora AMOR É CURA não está presente somente em mapeamentos que ressaltam a cura emocional, mas também se manifesta como cura física, como em *“É*

²⁰ Disponível em: https://www.pensador.com/o_amor_cura/3/. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

incrível como a união das pessoas move o mundo. Eu acredito que o amor cura mais que quimioterapia” (MALLMANN, c2019)²¹ A analogia entre amor e cura é realizada pela potência do amor quando frente a doenças físicas ou emocionais, como câncer e tristeza. Aqui, temos uma metonímia para medicamento (MEDICAMENTO PELO AMOR); desse modo, a cura acontece por meio do amor que, quando perfilada como uma força, é capaz de combater doenças que afetam a emoção e o corpo.

Como se pode constatar, o MCI de amor como FORÇA é estruturado por cinco metáforas conceptuais, a saber: AMOR É PESSOA, AMOR É DESTRUIÇÃO, AMOR É JOGO, AMOR É DOENÇA e AMOR É CURA. Esse fato revela que o esquema de força se manifesta por meio de diferentes domínios conceptuais que são metaforicamente construídos e entrelaçados. O esquema imagético FORÇA parece ser essencial para a compreensão de muitas metáforas do amor; nas ocorrências esse esquema está relacionado a um modo de ação, isto é, a força é decorrente de uma ação que pode vir a realizar algo ou sofrer algo. Nesse sentido, admitir que o amor romântico pode atuar como uma força exercida sobre o sujeito dominado pela emoção nos ajuda a compreender muitas conceptualizações em que o amor é responsabilizado pelas ações intensas ou passivas do sujeito.

Um aspecto predominante no esquema de FORÇAS é o de intensidade, que se manifesta explícita e implicitamente em vários mapeamentos metafóricos em diferentes domínios-fontes, dentre eles: DESTRUIÇÃO e JOGO. No primeiro domínio, temos a intensidade sendo conceptualizada como uma força destrutiva, de modo implícito, como em *“Meu amor é como as ondas [...] às vezes de tão forte chega a causar confusões”*²² e *“O amor é como um furacão,*

²¹ Disponível em: <https://cron.med.br/amor-cura-mais-que-quimioterapia/>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

²² Disponível em: <https://frasesdeamorpuro.com.br/meu-amor-e-como-as-ondas/>. Acesso em 9 de jun. de 2019.

*quando chega, não quer saber se pode chegar*²³, explicitamente; como estratégia de jogo *“No jogo do amor, quem ganha é quem se arrisca [...] “É preciso arriscar, colocar intensidade em cada partida...”*²⁴.

Paralelamente a esses aspectos está a passividade, sempre por parte do agonista, que é relacionada ao esquema FORÇA. Tal aspecto está ligado a conceptualizações em que o sujeito desempenha um papel passivo em relação à força que está sendo exercida sobre ele. Esse aspecto se manifesta em mapeamentos que ilustram o amor como uma força à qual os sujeitos são incapazes de mostrar resistência. No domínio PESSOA, por exemplo, o amor é descrito como uma força que atrai o sujeito para si, que a segue passivamente, como em *“O amor me chamou pra um outro lado, e eu fui atrás dele. [...] Eu fui e vou... toda vez que o amor me chame, vocês me entendem? Como um cachorrinho, mas coroada como uma rainha! Vou feito um andor, na frente da procissão”* (LINS, c2019)²⁵. De modo igual, no domínio DOENÇA o sujeito é passivo, agora em relação à falta de controle, uma vez que já não possui mais domínio sobre a própria mente: *“É o amor que mexe com minha cabeça e me deixa assim. Que faz eu pensar em você e esquecer de mim”*. (CAMARGO e CAMARGO, 1991)²⁶

As noções apresentadas acima nos parecem centrais na construção do modelo cognitivo idealizado de AMOR COMO FORÇA, que é tecido por meio de um conjunto sistemático de domínios-fontes que categoriza o domínio-alvo AMOR. Esses domínios, em algumas ocorrências, entrelaçam-se de forma coerente como resultado de mapeamentos constituídos por associações, presentes em mais de um domínio-fonte, projetadas para o domínio-

²³ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTc3ODEyNQ/>. Acesso em 9 de jun. de 2019.

²⁴ Disponível em: <https://www.mensagenscomamor.com/jogo-do-amor>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

²⁵ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTI2NjI1/>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

²⁶ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/zeze-di-camargo-e-luciano/85350/>. Acesso em: 16 jun. de 2019.

alvo AMOR, participando da construção do sentido da metáfora. Isto nos possibilitou estruturar cognitivamente o esquema de força em um MCI, constituído por cinco modelos cognitivos metafóricos: AMOR É UMA FORÇA DOMINADORA, AMOR É UMA FORÇA NEGATIVA, AMOR É UMA FORÇA POSITIVA, AMOR É UMA FORÇA PASSIVA e AMOR É UMA FORÇA INTENSA, constata-se que cada modelo é subcategorizado em metáforas conceptuais, exploradas ao longo da análise.

Considerações finais

Na busca pela compreensão do “amor romântico” os MCIs encontrados nos ajudam a enxergar a maneira pela qual as conceptualizações de amor se convencionalizam na língua, a partir de fenômenos metafóricos que são formados por projeções entre um domínio-fonte e um domínio-alvo interligados por mapeamentos motivados pela relação estrutural entre eles. Entende-se que determinados conceitos são correlacionados cognitivamente porque possuem ligação com certas situações em nossa experiência, como no caso do conceito de “amor romântico”, que pode ser por nós compreendido de uma forma mais perceptível devido a manifestação de MCIs.

Por fim, verifica-se que as conceptualizações apreendidas na interação de domínios físicos e abstratos estruturados pelo esquema de FORÇA partem de um sistema conceptual compartilhado em que MCIs e metáforas agem como pilares cognitivos. O que influencia o modo como, em nossa sociedade, experienciamos social e culturalmente o conceito de “amor romântico”.

Referências

AMOR. In: MICHAELIS, *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: editora melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em:

<<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/amor/>>. Acesso em: 27 de jan. de 2020.

AUGUSTO, César. Hoje eu quero te amar. intérprete: Zezé de Camargo e Luciano. 1997. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/zeze-di-camargo-e-luciano/85350/>. Acesso em: 16 jun. de 2019.

BEALL, A. E; Sternberg, R. J. The social construction of love. *Journal of Social and Personal Relationships* (12), p. 417-438. 1995.

CALCANHOTTO, Adriana. *O amor me escolheu*. Intérprete: Adriana Calcanhotto. 1997. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/paulo-ricardo/322618/>. Acesso em: 16 jun. de 2019.

CAMARGO, Zezé; CAMARGO; Luciano. *É o amor*. intérprete: Zezé de Camargo e Luciano. 1991. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/zeze-di-camargo-e-luciano/85350/>. Acesso em: 16 jun. de 2019.

CLÍNICA CUKIER. *Quatro doenças que afetam o cérebro*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://epilepsia.com.br/quatro-doencas-que-afetam-o-cerebro/> Acesso em: 26 jul. de 2019.

DEUS; Jardênia. *Frases de puro amor*, 24 de jun. de 2019. Amor e vida. Disponível em: <https://frasesdeamorpuro.com.br/meu-amor-e-como-as-ondas/>. Acesso em 9 de jun. de 2019.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FLORES; Bárbara. *Pensador*, c9 de jun. de 2019. Autores. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTM3MjE0NA/>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

7GRAUS. *O amor é como as ondas do mar*, c2019. Mensagens de decepção. Disponível em: <https://www.mensagensdeconforto.com.br/o-amor-e-como-as-ondas-do-mar/>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

HORSTH CLEBERSON; BASTOS, RONALDO. *A força do amor*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/roupa-nova/63774/>. Acesso em: 16 jun. de 2019.

KONDER, Leandro. *Sobre o amor*. São Paulo: Boitempo, 2007.

KÖVECSES, Zoltán. *Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1986.

_____. *Metaphor and emotion: language, culture, and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____. *Metaphor in culture. Universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

_____. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford, U. Press, 2007.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana de George Lakoff e Mark Johnson* (coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto). ed 2002. Campinas, SP: Mercado de Letras. São Paulo: Educ, 1980a.

_____. *Metaphors we live by*. ed. 2003. Chicago: University of Chicago Press, 1980b.

LEMONS, CÉSAR. *O amor não deixa*. Intérprete: Wanessa Camargo. 2000. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/wanessa-camargo/49342/>. Acesso em: 16 jun. de 2019.

LINS; Osman. *Libélula e o prisioneiro in: Pensador*, c9 de jun. de 2019. Autores. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTI2NjI1/>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

LOPES; Aylor. *Pensador*, c2019. Autores. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NjUzMzc5/>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

LOUREIRO; Diogo. *Pensador*, c9 de jun. de 2019. Autores. Disponível em: https://www.pensador.com/o_amor_cura/3/. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

MALLMANN; Jéssica. *Estúdio a hora. Amor cura mais que quimioterapia*, c9 de jun. de 2019. Disponível em: <https://cron.med.br/amor-cura-mais-que-quimioterapia/>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

MENSAGENS COM AMOR. *Eu só quero amar*, c9 de jun. de 2019. Força curativa. Disponível em: <https://www.mensagenscomamor.com/mensagem/198675/>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

MENSAGENS COM AMOR. *Não desistir nos primeiros obstáculos*, c9 de jun. de 2019. O jogo do amor. Disponível em: <https://www.mensagenscomamor.com/jogo-do-amor>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

MENSAGENS COM AMOR. *Paliativo*, c9 de jun. de 2019. Amor é cura. Disponível em: <https://www.mensagenscomamor.com/o-amor-e-a-cura>. Acesso em: 9 de jun. de 2019.

OLIVEIRA; CHICO. *Pensador*, c9 de jun. de 2019. Autores. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTc3ODEyNQ/>. Acesso em 9 de jun. de 2019.

OLIVEIRA; Jeferson da silva. Site de poesias. *O amor*, 16 de jun. de 2019. Disponível em: <https://sitedepoesias.com/poesias/2040>. Acesso em: 9 de junho 2019.

RAY; Amarildo. *Chorei no sinal*. Intérprete: Renan e Ray. 2013. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/renan-ray/chorei-no-sinal/>. Acesso em: 16 jun. de 2019.

T ALMY, Leonard. *Towards a Cognitive Semantics* v. 1. Cambridge: MIT Press, 2000.

Bloco 6

Psicolinguística: processamento de leitura

Incidência de dislexia e sua relação com níveis distintos de correspondência grafofonêmica

Lienise Lins Silva¹

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo promover uma reflexão sobre a possibilidade de haver uma associação direta entre dislexia e línguas de correspondência grafofonêmica opaca, sendo esta característica entendida como um possível agravante para a incidência do transtorno.

A dislexia se caracteriza como um transtorno de aprendizagem relacionado a dificuldades no processamento da leitura e da escrita, isto é, ao reconhecimento de letras e de seus respectivos sons significativos.

Em relação à análise acerca da classificação de uma língua como transparente ou opaca, entendemos, segundo Soares (2018), que uma língua é denominada *transparente* quando as ortografias exibem correspondências “coerentes e consistentes” e *opaca* quando as ortografias têm correspondências “variáveis, inconsistentes, muitas vezes arbitrarias” (SOARES, 2018, p. 89). O italiano, o espanhol, o português brasileiro (PB, doravante), por um lado, e o francês, por outro, foram utilizados como variáveis de análise, uma vez que as primeiras línguas citadas são identificadas como transparentes quanto à profundidade ortográfica e a última, identificada como opaca. Relacionando esta análise com a dislexia, estudos demonstram, de acordo com Soares (2018), forte ligação entre uma língua opaca e o transtorno de dislexia. Deste modo, essa

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem, na linha de pesquisa “Teoria e Análise Linguística”, sob orientação do professor Dr. Eduardo Kenedy, na Universidade Federal Fluminense, *campus* Gragoatá.

correlação necessita de mais pesquisas para que haja avanço no campo da dislexiologia, não sendo apenas o fator neurobiológico primordial, mas também o ambiente de imersão linguística.

Em um primeiro momento, pretende-se fazer um levantamento bibliográfico sobre dislexia e línguas com níveis distintos de transparência/opacidade. Concomitantemente, almeja-se investigar e refletir sobre a composição das estruturas relativas à leitura, à fonologia e à ortografia do PB, do espanhol, do italiano e do francês, principalmente quanto ao grau de opacidade e transparência linguística dos idiomas, classificando-os em a) transparente, b) semitransparente ou c) opaco. Procura-se examinar, a partir de então, possíveis conexões entre essas línguas e seu número de falantes disléxicos a partir do nível de correspondência grafofonêmica. Desse modo, quer se estabelecer uma associação entre grau de transparência/opacidade dessas línguas e dislexia.

Leituras típica e atípica

Segundo Caldas (2013), duas análises sobre o processamento envolvido na leitura são apresentadas, diretamente associadas a definições sobre o ato de ler, como extração ou atribuição de significado. A primeira é denominada “bottom-up” ou ascendente, um processo semelhante à ideia do ato de ler enquanto “extração”, no qual ocorre a decodificação da estrutura grafofonêmica da palavra, utilizando a rota fonológica. A segunda análise é denominada “top-down” ou descendente, similar à ideia de “atribuição” ou à de “inferência”, na qual ocorre uma leitura global da palavra, acessando, nesse caso, a rota lexical.

Em virtude de limitações conceituais sobre a individualidade das ideias defendidas pelos dois paradigmas, a proposta de “interseção” entre as duas rotas ganha destaque em estudos mais recentes, ao entender que um leitor eficiente ou “maduro” faz uso das duas rotas, tanto a fonológica quanto a lexical, durante a leitura (CALDAS, 2013, p. 24).

Em leitores atípicos, que apresentam um processamento diferente em relação à leitura, o processo de decodificação funciona de maneira precária. Inúmeros aspectos são entendidos como causas, principalmente, dificuldades ou transtornos de aprendizagem (TA). A dislexia é reconhecida como um dos TA mais comuns, uma vez que atinge de 10 a 15% da população mundial (MASSI, 2007). Assim, torna-se necessária uma análise detalhada envolvendo leitura atípica e esse TA.

Segundo Mousinho (2003, p. 26), a dislexia é “um transtorno específico de leitura”, sendo caracterizado pela dificuldade de transposição de elementos gráficos a sonoros, ou seja, pela falta de habilidade em relação à consciência fonológica. No processamento típico da leitura, as duas rotas, fonológica e lexical, são acessadas pelo leitor, visto que ele escolherá a qual recorrer. Em indivíduos disléxicos, dificuldades em apenas uma ou em ambas as rotas são observadas; a alteração, identificada na rota fonológica e/ou na lexical, indica qual é o tipo de dislexia apresentado. No entanto, ainda que somente uma rota apresente alterações, a leitura não será satisfatória.

Reconhecem-se três tipos diferentes de dislexia, em razão de uma alteração em uma ou em ambas as rotas de acesso à leitura das palavras. De acordo com Silva (2009, p. 472), caso sejam encontradas dificuldades na leitura de palavras pouco familiares, isto é, palavras que necessitam de uma maior atenção à conversão letra-som, a dislexia disfonética ou fonológica pode estar presente, sendo “associada a uma disfunção do lóbulo temporal”, responsável por processar estímulos auditivos. Desse modo, disléxicos disfonéticos ou fonológicos têm facilidade com a leitura de palavras mais familiares, por acessarem a rota direta (lexical); no entanto, apresentam dificuldades com palavras pouco familiares ou “pseudopalavras” (palavras inventadas), em função de uma alteração na rota indireta (fonológica).

De maneira distinta, quando há um “processo extremamente elaborado de análise e síntese fonética” (SILVA, 2009, p. 472) não estabelecendo uma leitura global da palavra, a dislexia diseidética

ou superficial é identificada, sendo relacionada a uma disfunção do lóbulo occipital, responsável por processar estímulos visuais. Assim, leitores com dislexia disidética ou superficial apresentam uma leitura silabada, “presa” à decodificação, à decifração. Em virtude do aparecimento de uma alteração na rota lexical (via direta), não automatizam a decodificação. Logo, disléxicos disidéticos sugerem, segundo Pereira (2008, p. 37), “que a leitura fonológica à qual eles têm acesso não é suficiente para ler a informação ortográfica que não tem correspondência direta letra/som”. Quando são percebidas alterações em ambas as rotas, é identificada a dislexia mista.

É necessário enfatizar que o tipo disfonético ou fonológico é analisado como o mais grave entre as tipologias e, ainda, é o de maior prevalência em disléxicos, sendo identificado em mais de 90% dos casos (PEREIRA, 2008).

Consciência e correspondência grafofonêmica

O conhecimento e a reflexão consciente das relações entre grafemas e fonemas dizem respeito à consciência grafofonêmica, uma vez que a criança entende que há uma relação muito mais específica entre letra e som. Dessa forma, é essa consciência que permitirá a eficiência e a automaticidade da decifração e da decodificação, reconhecendo o “valor das correspondências grafema-fonema” (GODOY; PINHEIRO, 2013, p. 12).

Percebe-se que, a fim de que essa correspondência seja compreendida, o conhecimento da letra é de suma importância, visto que “o grafema torna visível o fonema” (MORAIS, 1996 apud GODOY; PINHEIRO, 2013, p. 17). Em razão disso, as letras não devem ser ensinadas apenas como “figuras”, mas como “grafias que representam os sons mínimos da fala” (SOARES, 2018, p. 208).

Segundo Soares (2018), desde muito cedo, a criança se familiariza, tem contato com as letras; não apenas no ambiente escolar, mas também no familiar e social. Com a exposição de cartazes e livros e com a solicitação de atividades de cópia e de

memorização, a criança consegue identificar as letras em diversos contextos informais. De acordo com Bialystok (1992, apud SOARES, 2018), as crianças passam por três fases para reconhecer as letras enquanto representações simbólicas. A primeira faz referência à incorporação da letra no seu vocabulário, sendo comum a associação às letras de seu nome. Na segunda fase, a criança percebe que a letra apresenta características visuais distintas (uma letra difere do desenho de outra), mas, sobretudo, é vista como uma unidade distintiva ao tentar escrever. A terceira e última fase corresponde, de modo similar, à *fase plenamente alfabética*, apresentada por Linnea Erhi (1997, apud SIM-SIM, 2009), na qual a criança entende que letras, e também números, são símbolos com sentidos ou valores específicos. Assim, “a representação das notações, nesta etapa, baseia-se numa relação entre a forma do elemento e o valor de som ou de quantidade que ele representa” (BIALYSTOK, 1992 apud SOARES, 2018, p. 213).

Compreender as diferentes correspondências entre grafemas e fonemas pode ser entendido como uma condição fundamental no processo de decodificação, de decifração, já que

aprender a decodificar pressupõe aprender as correspondências que existem entre os sons da linguagem e os signos ou conjuntos de signos gráficos – as letras e conjuntos de letras – que os representam (SOLÉ, 1998, apud SANTOS, 2018, p. 27).

Essas relações são necessárias para o entendimento do código alfabético. Assim, tomando o português brasileiro como exemplo, identificam-se três relações distintas, denominadas “monogâmica”, “poligamia ou poliandria com restrições de posição” e “concorrência” (LEMLE, 2004 apud SANTOS, 2018, p. 49).

Num primeiro momento, a criança descobre, na fase “monogâmica”, que uma letra representa um som ou um som representa uma letra, marcando o início da alfabetização. Nesta fase, a importância do nome da letra para auxiliar a criança é ressaltada por Cardoso-Martins e Batista (2005) e por Soares (2018), a partir de resultados de estudos, uma vez que o nome da letra pode conter o

som que ela representa em algumas palavras, como a letra “p” (pê) em “peteca”. Posteriormente, na fase “poligamia ou poliandria com restrições de posição”, a criança consegue reconhecer uma relação de mediana complexidade, ao identificar que cada letra representa um som ou que cada som representa uma letra, a depender da posição, como o grafema <s> entre vogais, cujo fonema é /z/. Por último, alcançando uma relação integralmente complexa, na fase “concorrência”, observa-se a possibilidade de mais de uma letra representar um mesmo som em uma mesma posição, como o fonema /s/ representado por “ss” e “ç” em “posso” e “poço”.

Há pouco conhecimento sobre as relações entre representações fonológicas e ortográficas das línguas, relações essas que influenciam diretamente o desenvolvimento do aprendizado da leitura e da escrita (SANTOS, 2018). Segundo Soares (2018), o grau de influência pode ser decisivo para analisar questões sobre o processamento de uma leitura atípica, uma vez que

[...] pesquisas sobre o efeito da consistência do sistema ortográfico sobre leitores com diagnóstico de dislexia de desenvolvimento também evidenciam comportamentos diferentes na leitura em ortografias transparentes e ortografias opacas (SOARES, 2018, p. 94).

Considera-se, então, necessário discutir línguas com distintos níveis de correspondência grafofonêmica e dislexia, com o intuito de aprofundar o tema, com foco no contexto de imersão linguística.

Dislexia e línguas com diferentes níveis de correspondência grafofonêmica

De acordo com Veloso (2005), uma língua “ideal” é aquela em que um único fonema corresponde a um único grafema e vice-versa. É mais coerente, no entanto, pensar em línguas que se aproximam ou que se distanciam desse “ideal”, já que todas as línguas dotadas de escrita alfabética violam a transparência. Por isso, a noção de transparência linguística deve ser entendida como uma “noção escalar”, um “continuum”, não como um conceito binário, definido.

Logo, “a melhor maneira de tratar essa questão é propor um contínuo de línguas relativamente transparentes para línguas relativamente não transparentes” (LEUFKENS, 2015; HENGEVELD; LEUFKENS (inédito) apud CAMACHO *et al.*, 2017, p. 238).

Segundo Carvalho (2015) e Soares (2018), além da relação grafema-fonema, a complexidade silábica também é analisada como um critério para estabelecer o grau de transparência linguística, que, por sua vez, influenciará o aprendizado da leitura e da escrita.

Seymor, Aro e Erskine (2003, apud SOARES, 2018) apresentam uma classificação hipotética sobre ortografias, considerando como critérios a complexidade silábica e a profundidade ortográfica (da transparência à opacidade na relação grafema-fonema), conforme a tabela abaixo.

Classificação das línguas de acordo com o critério de estrutura silábica e profundidade ortográfica

		Profundidade ortográfica				
		transparente..... opaca				
Estrutura silábica	simples	finlandês	grego italiano espanhol	português	francês	
	complexa		alemão norueguês islandês	holandês sueco	dinamarquês	inglês

Fonte: figura retirada de Soares (2018, p. 90).

Em relação à classificação dos idiomas utilizados como objetos de estudo na presente pesquisa, foram encontradas considerações idênticas às de Seymor, Aro e Erskine (2003, apud SOARES, 2018) sobre a classificação dessas línguas. O francês, segundo Pinto (1998, apud VELOSO, 2005, p. 13), é considerado uma língua de ortografia complexa (opaca), já que “as características da sua ortografia não se afastam muito das inerentes ao inglês”, visto que esse também é um idioma opaco. De maneira diferente, “a influência fonética pode considerar-se mais prevacente em português do que nas

línguas francesa e inglesa” (PINTO, 1998 apud VELOSO, 2005, p. 13). Sendo assim, o português europeu se classifica numa linha intermediária entre a transparência e a opacidade. Segundo pesquisas apresentadas por Soares (2018, p. 101), foi possível concluir que o sistema ortográfico do português europeu é menos transparente do que o sistema ortográfico do português brasileiro, tanto na análise vocálica quanto na consonantal.

De acordo com os estudos de Defior, Serrano e González-Trujillo (2004, apud GODOY; PINHEIRO, 2013) e de Veloso (2005), o espanhol é considerado uma língua de ortografia transparente. Cossu *et al.* (1998, apud GODOY; PINHEIRO, 2013) e Carvalho (2015) apresentam a mesma conclusão sobre o italiano.

Aprendizado da escrita-leitura de acordo com o grau de transparência

Dados sobre o aprendizado da leitura e da escrita em diferentes línguas indicam a validade da reflexão levantada por Seymour (2005, apud SOARES, 2018). Assim, de acordo com Ziegler (2008, apud CARVALHO, 2015, p. 88), entre 1995 e 1999, foi desenvolvido um estudo pela European Cooperation in Science and Technology, analisando as diferenças dos códigos ortográficos e a sua influência na codificação grafema-fonema, em 14 línguas europeias. Concluiu-se, com o estudo, que crianças falantes de línguas transparentes apresentaram melhores desempenhos no fim do 1º ano de escolaridade; como exemplo, cerca de 98% das palavras foram lidas corretamente pelas crianças falantes do grego. Em contrapartida, as línguas que desviaram desse caminho foram o português europeu, o dinamarquês, o francês e o inglês. Crianças inglesas leram corretamente abaixo de 40% das palavras; e as portuguesas, em torno de 73%, no caso de palavras familiares, e de 78%, quando se tratava de palavras inventadas, as chamadas “pseudopalavras”.

Outros dados apontaram que a leitura é vista como uma das principais deficiências da educação brasileira, belga e norte-

americana. De acordo com Navas, Pinto e Dellisa (2009, p. 554), em pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no ano de 2004, 55% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (EF) obtiveram desempenho crítico nos conhecimentos acerca de Língua Portuguesa na realidade brasileira. Na Bélgica, onde uma das línguas oficiais é a francesa, 15% a 20% das crianças no EF apresentaram dificuldades de leitura. Entre alunos norte-americanos, metade dos participantes (cerca de 71) registrou também dificuldades de leitura.

Esses dados podem ser entendidos como possíveis indicadores da influência da ortografia das línguas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e, ainda, na aquisição de uma segunda língua. Em razão disso, por intermédio de um levantamento bibliográfico, as pesquisas a seguir apresentaram resultados que podem levar a conclusões pertinentes acerca do tema em questão.

Segundo Slobin (1977, apud CAMACHO *et al.*, 2017) e Veloso (2005, p. 10), estruturas transparentes, na perspectiva da aquisição, são mais fáceis de serem adquiridas do que as não transparentes, opacas. Desse modo, mais uma vez, observa-se a classificação da língua francesa como opaca, relacionada a processos mais lentos de aprendizagem da leitura e da escrita, e do espanhol (“castelhano”), do italiano e do português europeu como transparentes, relacionados a uma aprendizagem mais “fácil/rápida”.

Seymor *et al.* (2003, apud CARVALHO, 2015) concluíram que tanto a complexidade silábica, ao criar dificuldades maiores em estruturas complexas, quanto a opacidade/transparência do código de escrita, podem explicar, de acordo com os dados encontrados, os diferentes desempenhos de crianças na leitura, em línguas transparentes e opacas.

Segundo a conclusão do estudo de Dourado, Schmid e Chiappetta (2005), consciência fonológica e dificuldade em leitura são diretamente proporcionais, isto é, quanto mais a criança depende da consciência fonológica (especificamente fonêmica), maior é a sua dificuldade, uma vez que a decodificação parece não

ter sido automatizada. Godoy e Pinheiro (2013) apresentaram um estudo no qual a consciência fonêmica em línguas transparentes é acionada para a leitura, mas que, com a fluência, não é mais considerada um requisito, sendo “desprezível”, visto que o processo foi automatizado. A consciência fonêmica seria necessária, portanto, em casos atípicos, como práticas de intervenção na dislexia. Em línguas opacas, há maior exigência e continuidade da necessidade da consciência fonêmica para a leitura. Logo, de acordo com os estudos de Georgiou *et al.* (2012, apud CARVALHO, 2015), a aprendizagem da leitura em uma ortografia transparente é menos exigente em relação à consciência fonológica do que em uma ortografia opaca.

Sabendo que a dislexia consiste em dificuldades associadas a inabilidades referentes à consciência fonológica, verifica-se a maior evidência das dificuldades do TA em línguas opacas, nas quais a consciência fonológica, posteriormente fonêmica, é mais necessária, não sendo “desprezível” com a fluência em leitura.

Nesse sentido, o estudo de Landerl *et al.* (1997, apud CUNHA, 2010), ao comparar disléxicos de línguas opacas e transparentes, pôde confirmar a presença do *déficit* fonológico em disléxicos, em qualquer língua dotada de escrita alfabética, ressaltando que disléxicos de línguas opacas apresentaram mais dificuldades de leitura.

Os mesmos resultados foram obtidos por Paulesu *et al.* (2002, apud SOARES, 2018, p. 94):

Concluimos que uma dificuldade de processamento fonológico é um problema universal na dislexia, e causa problemas de alfabetização tanto em ortografias opacas quanto em ortografias transparentes. **Entretanto, em línguas com ortografia transparente, como o italiano, o impacto é menor, e a dislexia é menos evidente. Ao contrário, ortografias opacas como a do inglês e a do francês podem agravar, em casos de dislexia, dificuldades de alfabetização que, em outras ortografias, seriam de pequena gravidade** (PAULESU *et al.*, 2002, apud SOARES, 2018, p. 94, grifo nosso).

Ratifica-se, no presente trabalho, portanto, que o desenvolvimento da leitura e da escrita “depende do grau em que

os diferentes sistemas de escrita representam a língua falada que codificam” (SPRENGER-CHAROLLES, 2004 apud SOARES, 2018, p. 93). Reconhece-se que o aprendizado da leitura e da escrita por disléxicos pode ser mais evidente em línguas de correspondência grafofonêmica opaca ou que tendem à opacidade, visto que as inconsistências entre a ortografia e a fonologia são mais visíveis, como na francesa (LANDERL *et al.*, 1997 apud CUNHA, 2010; PAULESU *et al.*, 2002 apud SOARES, 2018).

Considerações finais

As reflexões levantadas enfatizam a necessidade do estudo aprofundado de novas perspectivas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente as que dizem respeito à consciência fonológica, sobretudo em casos atípicos de leitura.

Com a realização desta pesquisa, reconhece-se a influência direta e agravante do grau de transparência/opacidade das línguas em relação a dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, a dislexia, enquanto um transtorno neurobiológico, deve ser estudada levando em consideração as diferentes correspondências grafofonêmicas dos idiomas. Logo, os campos da Dislexiologia, da Psicopedagogia e da Neurociência da linguagem, por se aprofundarem em estudos correlatos, propiciam descobertas necessárias para o conhecimento sobre o que é ter e conviver com dislexia.

Referências

- CALDAS, L. E. C. *Relações conjuntivas causais em perspectiva psicolinguística: processamento linguístico, leitura e ensino*. 2013. 125 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- CAMACHO, R. G. *et al.* Transparência linguística. *LIAMES - Linguas Indigenas Americanas*. Campinas, v. 17. n. 2, p. 223-239. 2017.

- CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, n. 18, p. 330-336. 2005.
- CARVALHO, A. O. D. C. *Indicadores precoces da dislexia de desenvolvimento*. 2015. 315 f. Tese. (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.
- CUNHA, J. P. C. *Análise e intervenção em problemáticas específicas de leitura*. 2010. 92 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.
- DOURADO, M.B, Schmid E.; CHIAPPETTA A.L.M.L. Consciência fonológica em disléxicos. *Revista CEFAC*. São Paulo, v. 7. n. 4, p. 415-418. 2005.
- DUTRA, E. de O. *et al.* A transferência de padrões grafo-fônico-fonológicos do português e do inglês para o espanhol num contexto multilíngue e de não imersão. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, v. 8, n. 2, p. 691-707, 2019. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1963>. Acesso em: 27 ago. 2020.
- GODOY, D. M. A.; PINHEIRO, A. M. V. O que sabemos sobre a contribuição da consciência fonêmica para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. In: ROAZZI, A.; SALLES, J.; JUSTI, F. R. R. (Org.). *A aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições de pesquisa*. São Paulo: Vetor Editora, 2013, p. 9-33.
- MASSI, G. *A dislexia em questão*. São Paulo: Plexus. 2007.
- MOUSINHO, R. Conhecendo a dislexia. *Revista Sinpro* (Ed. Especial.): p. 26-33. 2003.
- NAVAS, A. L. G. P., PINTO, J. B. C. R.; DELLISA, P. R. R. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, n. 14, p. 553-559. 2009.
- PEREIRA, L. M. *Processamento da leitura de orações relativas: um estudo comparativo entre crianças com dislexia e grupo controle*. 2008. 157 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

- SANTOS, M. S. dos. Erros de leitura e sua relação grafofonêmica no processo de ensino-aprendizagem. *SEDA - Revista de Letras da Rural-RJ, Seropédica*, v. 3, n. 9, p. 17-37. 2018.
- SILVA, S. S. L. da. Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. *Rev. Psicopedagogia*, São Paulo, v. 26, n. 81, p. 470-5. 2009. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862009000300014. Acesso em: 16 ago. 2020.
- SIM-SIM, I. *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: ME. 2009.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto. 2018.
- VELOSO, J. A língua na escrita e a escrita da língua. Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonêmicas na escrita do português e outras questões. In *Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional*, v. 1, n. 1, p. 49-69. 2005.

Escolarização, literacia e pensamento crítico sob uma perspectiva da psicolinguística da leitura

Kelly Cristine Oliveira da Cunha¹

Introdução

A Educação é um direito fundamental, em teoria, amplamente assegurado. A Constituição de 1988 a reconhece como direito social. O Estatuto da Criança e do Adolescente, por sua vez, reafirma este direito e a Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define as diretrizes para o sistema educacional brasileiro. No entanto, as demandas por acesso e, principalmente, por qualidade ainda são grandes desafios (BRASIL, 2013).

Este desafio é reiterado periodicamente quando os indicadores nacionais e internacionais assinalam estagnação dos índices de analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional e alfabetização plena. Os dados mais recentes demonstram que 8% da população brasileira constam nos índices de analfabetismo absoluto e apenas 12% são plenamente alfabetizados (PNAD, 2019; INAF, 2019).

Observa-se ainda que as terminologias e conceitos recorrentes no Brasil em estudos que se dirigem ao problema - alfabetização e letramento - trazem acepções imprecisas que se opõem ou se complementam, ou mesmo se confundem, de forma que seus estudos acabam por não impactar efetivamente na qualidade da educação. Por uma busca pela precisão conceitual, este artigo fará uma opção pelo termo literacia, seja no sentido de habilidade, por caracterizar níveis hábeis e eficientes de leitura, seja no sentido de prática produtiva da leitura e da escrita (MORAIS, 2014).

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, sob orientação do Professor Dr. Eduardo Kenedy.

A literacia oportuniza o conhecimento, a reflexão crítica e a conscientização necessárias para a transformação de realidades. Estas realidades, no entanto, têm sido influenciadas pela proliferação das mídias e de outros provedores de informação. Desta forma, orientado pela Psicolinguística da Leitura, este artigo demonstra a necessidade de um estudo aprofundado da correlação existente entre escolarização, literacia e pensamento crítico.

Leitura na educação brasileira – uma estatística

É inegável que a condição de letrado seja essencial à vida em sociedade e ao exercício da cidadania. Segundo a UNESCO² (2014), a alfabetização é um componente essencial do direito à educação e apoia a consecução de outros direitos humanos. Dados do UIS³ (UNESCO, 2017) informam que, embora tenha havido um crescimento no número de alfabetizados de uma geração a outra, esses direitos ainda são negados a 750 milhões de adultos (de 15 anos ou mais) no mundo.

O PNAD⁴ (2019) indica que este número alcança 11,3 milhões de pessoas no Brasil. Vários indicadores, como o INAF⁵ e o PISA⁶, pormenorizam esses dados através de percentuais distribuídos por escalas baseadas em níveis de alfabetismo/analfabetismo.

Para o INAF (2019), Alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela. O domínio das capacidades dos processamentos das informações verbais que envolvem conexões lógicas e narrativas, o INAF denomina Letramento.

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

³ UNESCO Institute for Statistics.

⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

⁵ Indicador de Alfabetismo Funcional.

⁶ Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes.

Para a edição de 2018⁷, o INAF definiu cinco níveis de Alfabetismo. Os níveis Analfabeto e Rudimentar definem juntos o Analfabetismo Funcional. O grupo funcionalmente alfabetizado é composto pelos níveis Elementar, Intermediário e Proficiente. O INAF mede os índices de alfabetismo/analfabetismo da população brasileira adulta desde 2001.

Embora tenha havido uma redução do número de brasileiros analfabetos absolutos de 12%, em 2001, para 4%, em 2015, a edição da pesquisa em 2018 sinalizou uma inflexão nesta tendência, ou seja, os analfabetos atingiram 8%, que somados aos 22% de nível Rudimentar, totalizaram 29%⁸ de analfabetos funcionais no país. Para o grupo considerado funcionalmente alfabetizado, 34% constaram do nível Elementar, 25% do Intermediário e, apenas, 12% atingiram o nível Proficiente.

Através de um comparativo entre as nove edições da pesquisa, verificou-se um pequeno crescimento no percentual da população considerada funcionalmente alfabetizada: de 61%, em 2001; passou a 66%, em 2007; manteve-se estável com 73%, nas edições entre 2009 e 2015, e apresentou queda em 2018, com 71%.

O nível Proficiente - o mais alto em alfabetismo apresentado pela escala INAF, manteve-se estável em 12%, de 2001 a 2004; apresentou variação irrelevante de 13% a 11%, entre 2005 e 2011; caiu para 8%, em 2015, e retornou a 12% em 2018. Portanto, segundo o índice, a população brasileira proficiente em leitura encontra-se estagnada em 12%, ao longo das primeiras duas décadas deste século.

⁷ Relatório 2018 com apresentação de resultados preliminares: a relação entre alfabetismo, mundo do trabalho e era digital; análise segmentada sobre jovens, população negra e mulheres; relações entre alfabetismo e participação social e cultural, bem como seus efeitos no acesso aos meios de comunicação complementarão este relatório.

⁸ O relatório INAF 2018 utilizou o critério de arredondamento das frações dos resultados, o que permitiu percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados.

A escolaridade demonstrou impactar na condição de alfabetizado de forma que 99% das pessoas que não frequentaram a escola caracterizam-se como analfabetas funcionais e 96% das pessoas com nível superior caracterizam-se como funcionalmente alfabetizadas, porém, destes últimos, apenas 34% atingiram o nível proficiente; 37% atingiram o nível intermediário e 25%, o nível elementar.

Também, o PISA (2019) promove avaliação da competência leitora em países membros da OCDE e em países/economias parceiras. Avaliam-se alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da educação obrigatória, com foco em três áreas cognitivas: Leitura, Matemática e Ciências alternam-se como domínio principal a cada edição da avaliação. Em 2018⁹, a Leitura foi avaliada como área foco. Devido às tecnologias em evolução e a mudanças naquilo que o PISA designou “letramento em leitura”, foi realizada uma revisão da matriz avaliativa para abranger as habilidades que são essenciais à leitura e à interação com textos digitais.

Para o PISA, a expressão letramento em leitura é preferida à leitura por uma questão de precisão do que se quer avaliar. A primeira incluiria uma ampla variedade de competências cognitivas, desde a decodificação básica ao conhecimento de palavras, da gramática e das estruturas linguísticas e textuais mais amplas até o conhecimento de mundo, além da capacidade de usar uma variedade de estratégias apropriadas ao processar textos, ou seja, competências metacognitivas. Já a segunda, seria entendida como mera decodificação.

A mais recente edição do PISA (2019) elencou os seguintes níveis de proficiência em leitura: 1C, 1B, 1A, 2, 3, 4, 5 e 6. Em uma breve e resumida descrição, os leitores do nível 1C conseguem entender e afirmar o significado de frases curtas e sintaticamente simples, em um nível literal; os de nível 1B conseguem avaliar o

⁹ Na versão do Relatório PISA 2018, publicado em 2019, constam resultados preliminares, pois foram também avaliados Letramento Financeiro e Competência Global, cujos resultados serão publicados posteriormente.

significado literal de frases simples e interpretam o significado literal dos textos curtos; os de nível 1A entendem o significado literal de frases ou passagens curtas, reconhecem o tema principal ou o objetivo do autor em um fragmento de texto com o auxílio de dicas explícitas sobre o que precisa ser feito; no nível 2, os leitores conseguem identificar a ideia principal em um texto de tamanho moderado, entendem as relações ou interpretam o significado produzindo inferências básicas; no nível 3, conseguem representar o significado literal de textos únicos ou múltiplos na ausência de conteúdo explícito ou de dicas organizacionais. No 4, compreendem trechos em configurações de texto único ou múltiplo e interpretam o significado das nuances da linguagem em um trecho do texto, levando em consideração o texto como um todo. Já no nível 5, os leitores conseguem compreender textos longos, inferindo quais informações no texto são relevantes, executam formas causais ou outras de raciocínio com base em um entendimento profundo de partes do texto. No nível de maior proficiência, o 6, os leitores conseguem compreender textos longos e abstratos, nos quais as informações de interesse estão profundamente interligadas, mas apenas indiretamente relacionadas à tarefa.

Os resultados do Brasil na avaliação apresentaram dados preocupantes: 50,1% dos estudantes brasileiros alcançaram o nível 2 (nível mínimo em proficiência que todos devem cumprir até o final do Ensino Médio) ou acima, em letramento em leitura, em contraste com 77,4% dos estudantes da OCDE. Deste total, 24,5% dos brasileiros encontram-se no nível mínimo, o 2; 16,3%, no nível 3; 7,4%, no nível 4; apenas 1,7% atingiram o nível 5; e 0,2%, o nível 6. A outra metade dos estudantes brasileiros avaliados não atingiu o nível mínimo, encontrando-se nos níveis 1c, 1b e 1a.

No ano 2000, baseada na média dos países da OCDE, a métrica para a escala em leitura no PISA foi estabelecida em 500 pontos. Na edição deste mesmo ano, o Brasil atingiu 396 pontos; em 2003, 403 pontos; em 2006, 393 pontos; em 2009, 412 pontos; em 2012, 407; em 2015, manteve-se em 407; e, em 2018, os alunos brasileiros

atingiram 413 pontos. Infere-se, portanto, que desde a primeira edição do PISA, o Brasil não demonstrou aumento significativo da proficiência em leitura.

INAF e PISA são indicadores de que a educação brasileira se mantém estagnada nas últimas duas décadas, diante da tarefa de tornar sua população letrada, ou seja, cerca de metade das pessoas avaliadas, há quase 20 anos, não possui sequer o nível mínimo de proficiência em leitura, dificultando a realização de tarefas básicas e inserção no mercado de trabalho, em uma conseqüente redução ou até impedimento de sua participação plena em uma sociedade letrada.

Além disso, INAF¹⁰ e PISA¹¹, em suas edições de 2018, procederam a revisões em sua matriz de avaliação para comportar alfabetização e letramento em contextos digitais. O INAF (2019), com objetivo de aprofundar as relações entre alfabetismo e participação social e cultural e o PISA (2019) o fez em função do que vem a ser o chamado letramento em leitura, dentro de uma sociedade e cultura em transformação.

Leitura, mídias digitais e pensamento crítico – um novo saber

Em uma transformação motivada principalmente pelos contextos digitais, sociedade e cultura fizeram surgir aquilo que a UNESCO (2013) nomeou “alfabetização midiática e informacional” - a AMI. Segundo o órgão, esta alfabetização pode equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação. Por mídias e outros provedores de informação, entendem-se bibliotecas, arquivos e internet, listados por serem amplamente reconhecidos como ferramentas essenciais para auxiliar os cidadãos a tomarem decisões bem informadas.

Ressalta-se, porém, que as mídias sociais oferecem notícias nas quais a verdade é incerta com a intenção de manipular e

¹⁰ Dados ainda não divulgados.

¹¹ Dados divulgados.

desestabilizar em massa. As mídias sociais e a veiculação de notícias falsas, conseqüentemente, pedem a aplicação de uma competência fundamental citada pela AMI – o pensamento crítico (UNESCO, 2017).

O pensamento crítico está intrinsecamente relacionado ao processo cognitivo de mais alto nível considerado na matriz de referência do letramento em leitura do PISA (2019), ou seja, avaliar e refletir. Este nível compreende avaliar a qualidade e a credibilidade dos textos, refletir sobre conteúdo e forma e detectar e lidar com conflitos.

Este processo cognitivo, portanto, vai ao encontro do que a AMI entende por pensamento crítico, que compreende elaborações sobre participação, contribuição, transparência e responsabilidade e, não obstante, desinformação e jogo de influências. Segundo a AMI (UNESCO, 2017), a mente crítica pode ser exercitada e treinada, de forma a desenvolver uma resistência à propaganda ideológica e às teorias da conspiração. Uma mente crítica, então, manteria estreita relação com sua proficiência em leitura.

Conforme Morais e Kolinsky (2015), a leitura é uma habilidade que permite processar as palavras escritas de uma língua de maneira que o leitor possa reconhecer e identificar as palavras orais correspondentes, além disso, utiliza outras capacidades necessárias para analisar, compreender, interpretar, avaliar e memorizar o que é comunicado por escrito ou oralmente. Já a Psicolinguística da Leitura examina os mecanismos cognitivos do processamento da informação durante a leitura e o faz recorrendo ao método experimental.

Alfabetização, letramento e literacia – trajetória dos conceitos

As estatísticas supracitadas demonstram que aprender e/ou ensinar a ler e escrever é uma tarefa de grande complexidade. Enquanto a faculdade da linguagem é inerente à raça humana, a escrita é uma construção social suportada por uma aprendizagem cultural (cf. FRANÇA et al., 2018), portanto, as exigências sociais e

culturais demandam mudanças nos paradigmas de aprendizagem, assim como os paradigmas de aprendizagem interferem na maneira como se aprende a ler e escrever.

As teorias de ensino das últimas décadas sugerem que a inter-relação entre leitura/escrita e demandas sociais se inclinou para uma formação que fomente modelos econômicos. Segundo Moraes (2014), as aprendizagens e a formação do indivíduo em sua relação com a sociedade se opõem a orientações epistemológicas, metodológicas e ideológicas, além disso, são organizadas em modelos de aprendizagem como o modelo cultural, do capital humano e das capacitações. Isto vem alimentando as diferenças sociais em uma economia emergente como a brasileira, de forma que o aumento da escolaridade impacta na ocupação de vagas no mercado de trabalho, mas ainda impacta pouco na interpretação de mundo.

Paralelamente às mudanças sociais/culturais e os modelos de aprendizagem, também foram se transformando as concepções de alfabetizado/analfabeto, letrado/iletrado. A trajetória destes conceitos pode colaborar com uma compreensão que norteie a busca por uma definição de um conceito de leitor diante da contemporaneidade.

Segundo Soares (2020), semianalfabetos, iletrados e analfabetos funcionais são alguns dos termos utilizados pela mídia para se referir a pessoas quando noticia os índices de competência leitora dos brasileiros, nos indicadores nacionais ou internacionais. Para a autora, a mídia vem assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que se aproxima do conceito de letramento.

Para estabelecer as diferenças conceituais entre os termos, Soares (2020, 2019) faz uso do campo semântico em que se inserem estas palavras e, portanto, estes conceitos: por analfabetismo entende-se estado ou condição de analfabeto; por analfabeto, aquele que é privado do alfabeto, que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever; por alfabetizar, ensinar a ler e escrever; por alfabetização, ação de alfabetizar. Nota-se, portanto, que a compreensão da palavra alfabetização está estreitamente ligada ao conhecimento do alfabeto.

Por letrado, entende-se versado em letras, erudito e, por iletrado, aquele que não tem conhecimentos literários. A autora descreve, como possibilidade provável, o primeiro aparecimento da palavra letramento no livro de Mary Kato, em 1986: “No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística”. Ainda sem definição clara, o termo passou a figurar na literatura, a partir de então, em uma busca por distinção conceitual de letramento ante o termo alfabetização.

A palavra letramento surgiu de uma tradução da palavra em inglês *literacy*, definida pelo dicionário por *the condition of being literate*, ou seja, condição de ser letrado e *literate* como *educated; especially able to read and write*, isto é, educado, especialmente, que tem habilidade de ler e escrever. Desta forma, *literacy* designa estado ou ação daquele que é *literate* - que não só sabe ler e escrever, como também faz uso da leitura e da escrita.

A pessoa alfabetizada seria a que sabe ler e escrever, e a pessoa letrada é aquela que se envolve em práticas sociais de leitura e escrita. Para Soares (2020), embora haja imperiosa relação entre alfabetização e letramento, a invenção do letramento acarretou a perda da especificidade do processo de alfabetização, o que nomeou “a desinvenção da alfabetização” - um dos fatores responsáveis pelo que designa fracasso escolar em alfabetização.

A *desinvenção* da alfabetização teria se respaldado naquilo que, no Brasil, se nomeou construtivismo e, posteriormente, socioconstrutivismo. A perspectiva psicogenética alterou a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança, que deixou de ser considerada como dependente de estímulo externo e passou a sujeito ativo, sendo considerada capaz de (re)construir progressivamente esse sistema de representação. Neste processo, as dificuldades de aprendizado das crianças que, nos métodos tradicionais eram consideradas deficiências ou disfunções, passam a ser vistas como erros construtivos.

Assumindo que houve inegáveis contribuições com essas mudanças de paradigmas, a autora reconhece também os

equivocos: privilegiar a faceta psicológica da alfabetização, obscurecendo sua faceta linguística (fonética e fonológica) seria o mais grave deles.

Destacou-se também nesta *desinvenção* da alfabetização, o fato de que, contrapondo-se aos métodos tradicionais de alfabetizar, o novo paradigma acabou por opor-se a todos os outros tipos de método, atribuindo-lhes conotação negativa, então, se havia, em um primeiro momento, métodos sem teoria, posteriormente, instalava-se uma teoria desprovida de método.

Reconhecendo o fracasso desta concepção, Soares (2020) propôs aquilo que designou a “reinvenção da alfabetização”, na qual integrou alfabetização e letramento, defendendo uma necessidade de alfabetizar letrando, ou seja, ensinar especificidades do sistema de escrita, ressaltada a importância de que isso se desenvolva em um contexto de letramento.

A utilização de “letramento” e suas concepções ampliaram-se de forma que o termo passou a ser analisado também com uma abordagem sociológica e antropológica. Street (2014), retornando a uma discussão iniciada em 1984¹², critica a concepção dominante de letramento (efeitos cognitivos e visão dicotômica entre fala e escrita), sob o argumento de que ela o reduz a um conjunto de capacidades cognitivas que pode ser medida nos sujeitos. Este modelo interpretativo, o autor nomeou “letramento autônomo” e, para contrapô-lo, propôs um segundo modelo interpretativo, que nomeou “letramento ideológico”. A proposta era a de analisar estes mesmos sujeitos (letrados ou não) em seu contexto social, ou seja, como os sujeitos usam o que sabem sobre os textos escritos e o que fazem com eles em diferentes situações históricas e culturais. No Brasil, estes modelos foram discutidos e mobilizados por Kleiman (1995).

Mais recentemente, numa nova dilatação nos significados do termo letramento, é possível encontrá-lo como sinônimo de proficiência. O termo não mais se relaciona exclusivamente a

¹² Literacy in theory and practice.

competências e usos de leitura e escrita, mas ampliou-se para outros saberes. Atualmente, é possível encontrar expressões como letramento matemático, letramento digital, letramento científico, letramento financeiro, letramento midiático e muitos outros. Não atingindo mais a especificidade da leitura, o PISA 2018, para designar a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, optou pela expressão “letramento em leitura”, o que, há pouco tempo atrás, pareceria bastante redundante.

O motivo de traçar a trajetória dos conceitos utilizados, no Brasil, nas últimas décadas, é demonstrar que conceitos e abordagens pedagógicas constroem-se através de uma relação dialética e que, segundo as estatísticas, esses mesmo conceitos e abordagens pedagógicas têm falhado em tornar proficientes em leitura os estudantes brasileiros.

Considerando que ao termo letramento têm sido atribuídos significados múltiplos, em uma busca por maior precisão conceitual, alguns pesquisadores brasileiros em psicolinguística têm feito a opção pelo termo literacia. Segundo Morais (2014), a literacia é o termo utilizado em Portugal e Espanha, também adaptado do inglês *literacy* e não se confunde com alfabetismo por duas razões: porque se pode ser letrado (no sentido de saber ler e escrever) e ser analfabeto (no caso de quem adquiriu sistemas não alfabéticos de escrita) e porque literacia pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura e escrita. Além disso, nos países com escrita alfabética, a alfabetização leva à literacia, o que envolve atividades de aquisição, transmissão e produção de conhecimento. A alfabetização e o letramento indicariam processos e a literacia evocaria, sobretudo, o estado ou a função que deles resultam.

Desta forma, o termo literacia adequa-se melhor e atende com mais precisão a uma investigação orientada pela Psicolinguística da Leitura, visto que se pretende cognitiva (estudando os processos mentais de processamento da informação) e experimental (utilizando método que consiste em comparar os efeitos, no comportamento, de variáveis experimentais entre elas e/ou

relativamente a uma situação de controle), como assinalam Morais e Kolinsky (2015).

Conclusão

Por leitor eficaz entende-se aquele que desenvolve habilidades compreendidas em seis áreas essenciais: consciência fonológica, decodificação fonológica, vocabulário e reconhecimento de palavras, fluência, compreensão textual e pensamento de ordem superior. O desenvolvimento das habilidades nestas seis áreas é escalonado para compor a classificação do “alfabetismo pleno” no indicador INAF. O pensamento de ordem superior seria a última etapa deste processo, quando o leitor é capaz de avaliar, sintetizar, interpretar e construir novos conhecimentos a partir de um diálogo entre seu conhecimento prévio e o texto. Este leitor também verifica hipóteses, desenvolve generalizações, julga fatos e formula novas opiniões e pontos de vista (AMARAL, 2018).

Entende-se, portanto, que na escala INAF, ao compreender uma análise da população adulta, apenas 12% dos brasileiros são capazes de realizar um pensamento de ordem superior/pensamento crítico. Na escala PISA, ao compreender uma análise da população em torno de 15 anos de idade e no final da escolarização obrigatória, apenas 0,2% o fazem. Verifica-se, assim, quão desafiadora se torna uma alfabetização midiática e informacional e quão necessária a literacia se faz para o exercício pleno da cidadania.

Outrossim, refinar investigações com observância dos aspectos essenciais ao desenvolvimento da literacia de forma a identificar fragilidades na escolarização é contribuir oferecendo dados para que áreas como a Pedagogia, a Psicopedagogia e também as políticas públicas promovam uma educação voltada à cidadania plena, permitindo o exercício da liberdade e a superação das desigualdades.

Referências

AMARAL, Luiz. Teoria da testagem, experimentos psicolinguísticos e avaliação das habilidades de leitura e escrita. In: MAIA, M. (org.). *Psicolinguística e educação*. SP: Mercado de Letras, 2018. p. 57-79.

BRASIL. *Por uma cultura de direitos humanos: direito à educação*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR. Brasília. 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225427>.

_____. *Educação 2018: PNAD Contínua*. IBGE. 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

_____. *Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar*. INEP-MEC: 2019.

FRANÇA, Anieli I. et al. Cérebro e leitura: educação, neurociência e o novo aluno na era do conhecimento. In: MAIA, M. (org.). *Psicolinguística e educação*. SP: Mercado de Letras, 2018. p. 221-250.

INAF - *Brasil 2018: resultados preliminares*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2019.

KATO, A. Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. (org). *Os Significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MORAIS, José. *Alfabetizar para democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, José e KOLINSKY, Rêgine. *Psicolinguística e Leitura*. In: MAIA, M. (org.). *Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 129-141.

SOARES. Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. *Folha Informativa nº 45*. UNESCO, 2017. Disponível em: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

UNESCO. *2º Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725>. Acesso em: 13 set. 2020.

_____. *MÍDIA: Operação descontaminação*. 2017. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/julho-setembro-2017>. Acesso em: 13 set. 2020.

WILSON, Carolyn et al. *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 13 set. 2020.



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Este livro reúne trabalhos do XII SAPPIL Linguagem, evento anual do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF. Os autores são jovens pesquisadores e o tema abordado é Linguagem e Democracia. Dividido em seis blocos, as investigações englobam áreas como Funcionalismo em Linguística, Estudos formalistas, Linguística Cognitiva, Sociolinguística e Psicolinguística, explorando temas como construções linguísticas, semântica, sociolinguística variacionista e processamento de leitura. Esta obra reflete a diversidade teórica da linha de pesquisa e traz contribuições relevantes para o campo linguístico.

