



**Textos Seleccionados
do
XIII & XIV Fórum
de Partilha Linguística**

Título: Textos Seleccionados do XIII & XIV Fórum de Partilha Linguística

Organizadores: Núcleo de Jovens Investigadores do CLUNL (Carolina Gu, Chiara Barbero, Mara Moita, Margarida Tomaz, Milana Morozova, Rute Rosa e Stéphanie Vaz)

Comissão Científica: Alina Villalva, Ana Costa, Ana Maria Brito, Ana Maria Martins, Ana Paula Monteiro, Anabela Gonçalves, Audria Leal, Carla Teixeira, Carolyn Leslie, Ernestina Carrilho, Fátima Oliveira, Isabel Sebastião, Joana Teixeira, Maria Céu Caetano, Maria Francisca Xavier, Maria Lobo, Matilde Gonçalves, Rosalice Pinto, Rui Marques e Susana Correia

Equipa Editorial: Chiara Barbero e Margarida Tomaz

Capa e paginação: Ricardo Leiria

Ano: 2021

ISBN: 978-972-9347-38-2

DOI: <https://doi.org/10.34619/j1un-mh49>

Licença Creative Common : CC BY-NC-ND

Como citar: Barbero, C & Tomaz M (org.) (2021). Textos Seleccionados do XIII e XIV Fórum de Partilha Linguística. Lisboa: NOVA/FCSH-CLUNL-Núcleo de Jovens Investigadores do CLUNL

Patrocinadores: CLUNL, NOVA FCSH, FCT

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do projeto UIDB/03213/2020 - Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa



Índice

XIII Fórum de Partilha Linguística

Os plurais em /I/ no PE: a exceção ou a regra? (Carlos Silva)	1
Das atividades sociais às propriedades dos textos: um estudo comparativo do comentário em redes sociais (Rute Rosa e Natalia Ricciardi)	13
Linguagem e género: uma abordagem exploratória da configuração linguística da enunciação de mulheres em posição de destaque (Carolina da Costa Joaquim)	31
The Effects of Corrective Feedback on English as a foreign language Learners' Acquisition of Past Simple Regular and Irregular Forms in the Portuguese Context (Ana Rita Faustino)	45
Aquisição da posição dos pronomes clíticos de português europeu por falantes nativos de chinês (Wenjun Gu)	59
Incorporation of english verbs in roman languages the case of to scan in italian and french (Irene Fally)	73
Ver as cores através das definições dos dicionários de português (Sílvia Barbosa e Chiara Barbero).	85

XIV Fórum de Partilha Linguística

O uso de ele em construções impessoais em português europeu – um estudo experimental (Carmen Widera)	103
Variação de nasalização regressiva heterossilábica (nrh) na estrutura acentuada /a/.C[+nas] em português continental (Shanyilao)	119
avaliação de narrativas orais em crianças falantes de português europeu (PE): um teste piloto (Stéphanie Dias Vaz)	145
<i>sobre estas estruturas é que vamos falar.</i> ser-clefts and é que-clefts in european portuguese (Silvia Brambilla)	165
contributo dos marcadores discursivos para a textualização do género memorial de formação académica: estudo exploratório (Mónica Inês de Castro Netto)	179
haverá um falar-de-mulher?: as marcas de (in)determinação do sujeito como estratégia de (não) implicação em entrevistas a mulheres e homens de destaque (Carolina da Costa Joaquim)	195



XIII
Fórum de Partilha Linguística

OS PLURAIS EM /I/ NO PE: A EXCEÇÃO OU A REGRA?

CARLOS SILVA

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Abstract: Concerning the plural morpheme of Portuguese, linguists agree that /s/ would be a good representation, both for historical and descriptive reasons. In the generative framework, Mateus & Andrade (2000) propose that this /s/ must be an underspecified unit, in order to account for the three allophonic fricative variants of this morpheme in standard European Portuguese. However, this explanation cannot apply to all dialects, specifically those whose plural may be formed with [j], as reported by Segura da Cruz & Saramago (1999). Following this phenomenon, we can put forward two hypotheses: 1) some dialects have a different allomorph /I/ or 2) the analysis of the plural morpheme must be reshaped to /-I}S/. This text evaluates the viability of this last hypothesis. As shown by some samples from the Dialectal Archive of the University of Porto, many dialects, even without the [j] variant, display only palatal allophones, [ʒ] before vowel or voiced consonant and [ʃ] before unvoiced consonant or silence, which can be consistently represent by /I}S/. For the case of the dialects with the [j] variant we propose that the fricative segment is deleted for it may be extrametrical. This data shows us that the diatopic analysis does not always result in an “exception theory”, but, in fact, it enlightens us for the descriptive of the deep structure of language itself. In fact, as we see it, the representation /I}S/ for the plural morpheme in Portuguese 1) lets us describe the language knowledge of the native speakers of the European Portuguese more faithfully and 2) it is more economic than the previous proposals as it covers all the potential dialectal variants.

Keywords: Morphophonology, plural, morpheme, allophones, phonological representation.

Resumo: A reflexão sobre o morfema de formação do plural em português tem sido levada a cabo por vários linguistas, assumindo-se entre outros, por motivos históricos, que este é bem representado por -s. A análise generativa, feita por Mateus & Andrade (2000), propõe a partir dos alofones da norma-padrão que a representação lexical do morfema de plural seja um /s/ subespecificado. Contudo, esta explicação não é aplicável a todos os dialetos do PE, nomeadamente àqueles em que um dos alofones do morfema é -j, documentados por Segura da Cruz & Saramago (1999). Ora, isto deixa-nos com duas hipóteses: 1) propor um alomorfe diferente para estes dialetos: /-I/; 2) reformular a análise fonológica do morfema de plural do português: /-I}S/. Por fidelidade ao princípio da economia e após observar outros dados de variação diatópica, preferimos a segunda. Conforme as amostras do Arquivo Dialectal da Universidade do Porto, também alguns dialetos continentais, têm como alofones do morfema de plural apenas [ʒ]- realizado antes de vogal consoante sonora- e [ʃ]- antes de surda ou de silêncio, perfeitamente de acordo com a representação /I}S/. Para o caso dos dialetos insulares, propomos que haja um apagamento da fricativa coronal extra-métrica /S/ e, na norma-padrão, um apagamento do elemento {I} nos casos em que o processo de ressibilização coloca o morfema em ataque silábico. Vemos, portanto, que a análise dialectal, não constitui, de modo alguma, uma «teoria da exceção», mas ilumina a fonologia descritiva do português. Num quadro conjunto de fonologia lexical e dos elementos, é possível propor como forma teórica, portanto, subespecificada, do morfema de plural do PEC /I}S/, que, a nosso ver, 1) descreve mais fielmente o conhecimento linguístico dos falantes nativos do português e 2) é uma proposta mais económica, pois consegue englobar todos os dialetos do PEC.

Palavras-chave: Morfofonologia, plural, morfema, alofones, representação fonológica.

1. Introdução

Neste artigo, iremos demonstrar que, apesar das diferentes manifestações de superfície, a formação do plural no português é sistemática e unitária no nível lexical e que essas diferenças pós-lexicais são altamente motivadas pela estrutura fonológica dos radicais.

Na verdade, a reflexão sobre a formação do plural em português tem sido levada a cabo por vários linguistas. Assume-se ou por motivos históricos ou ortográficos que o plural do português se forma com a concatenação -s, em geral. Os casos em que assim não acontece são excepcionais, segundo a maior parte das descrições, ou então admite-se vários alomorfes de plural no português.

Tendo em conta os alofones da norma-padrão do PE: [z] — realizado antes de vogal, [ʒ] — realizado antes de consoante sonora e [ʃ] — antes de surda ou de silêncio, a fonologia generativa standard (Mateus & D'Andrade, 2000, 70) defende que “the plural morpheme is /s/, an underspecified segment for voice and place. (...) The complete specification of plural morpheme /s/ results from the application of post-lexical phonological rules”. Portanto, no nível lexical, teríamos um segmento marcado apenas com os traços ([+ cons]), [+cor] e [+cont].

Esta proposta da fricativa coronal subespecificada, poderia ser satisfatória para a descrição do português, mas não o é, na verdade, por várias razões:

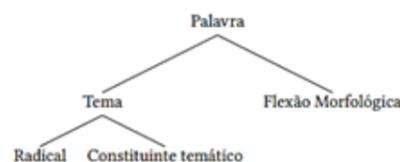
- não abrange os plurais em [-j] dos dialetos madeirenses e açorianos (Segura da Cruz & Saramago, 1999);
- não abrange os “plurais internos” também em [-j] de palavras formadas com o sufixo -zinho ou -zito (D'Andrade, 1994);
- em palavras cujo radical termina em /l/, força uma explicação pouco verosímil de, na formação do plural, o /l/ perder o traço consonântico e passar, não a [w], mas a [j] (Mateus et al., 2003, 1019);
- não consegue explicar, em palavras como <anões>, a introdução de [j] na formação do ditongo nasal, dizendo apenas que isso “reflects historical facts” (Mateus & D'Andrade, 2000, 73).

Assim, por um lado, para evitar a postulação de alomorfes diferentes para os plurais dialetais e, por outro, para fazer uma proposta de explicação das ditas “exceções” que não recorra exclusivamente à di-acronia, pretendemos demonstrar que a forma fonológica do morfema de plural do português não é /s/, mas sim /{I}S/.

2. Enquadramento teórico

De acordo com Villalva (2000: 9), todas as palavras do português têm uma estrutura básica formada por um radical, um constituinte temático e um constituinte flexional, hierarquicamente dispostos da seguinte maneira:

(1)



A flexão de número em português - um subtipo de flexão morfológica - contrasta dois valores (singular/plural) e afeta nomes e adjetivos de forma semelhante. Segundo Villalva (2000: 214) e Mateus et al. (1900: 368), a formação do singular não implica qualquer modificação formal (-ø), enquanto que a do plural consiste na adunção do sufixo -s ao tema adjetival ou nominal, ou -es em palavras terminadas em r, s e z, embora apenas -s seja o morfema de plural¹.

Relativamente à formação do plural em palavras como: (I) irmão/ irmãos, pão/pães, coração/corações; (II) animal/animais, anel/anéis, caracol/caracóis; (III) simples/ simples, cais/cais, Villalva (2000: 216) apoia-se na observação de Andrade (1977), segundo a qual “as aparentes exceções se devem a alterações fonológicas independentemente motivadas”.

Conforme Mateus et al. (*ibidem*), os casos (I) e (II) exemplificam “duas características da formação histórica da língua: a queda do *n* e *l* intervocálicos (...) que, sendo fonológicas, têm consequências morfológicas.”

No caso (I), as autoras (Mateus et al. *ibidem*) afirmam que há supressão do *n* da forma latina e “as vogais seguintes semivocalizaram” formando um ditongo nasal, isto é, a suposta vogal temática /o/ semivocaliza em [w] e /e/ em [j]. Morales-Front e Holt (1997: 424), por seu lado, afirmam que há, no caso de <leões>, por exemplo, não um desenvolvimento de VT, mas “an indication that assimilation to the consonant (palatal [ʃ]) [num quadro otimalista] has higher ranking than V-Agr”. Esta interpretação foi descartada por Mateus & Andrade (2000: 73), pois, de acordo com os autores, “there are a number of BP dialects where the plural suffix is not the palatal, but the dental”. Veja-se [ljõjs].

Quanto a (II), tanto Andrade (1977: 27), como Mateus et al. (1990: 369) e, de certa maneira², Vázquez Cuesta & Luz (1971: 376), defendem que há supressão de *l* intervocálico e que o [j] é o resultado da evolução da suposta vogal temática /e/ que passa a /i/ e depois semivocaliza. Contudo, Mateus et al. (2003: 1019) afirma não que há evolução de VT, mas que esta é suprimida e que “o /l/ do plural realiza-se como glide e junta-se à vogal anterior, (...) /l/ perde o traço de consoante e constitui núcleo silábico com a sílaba que o precede, formando ditongo”.

(2)

a.ni.mal -> a.ni.mais [animais]

Mateus & Andrade (2000: 71), apoiando-se na investigação anterior de Morales-Front & Holt (1997: 414), defendem que “the change of the feature [lateral] turns out to be the least marked option to explain the plural forms of these words”.

3. /{I}S/ como forma teórica do morfema de plural

As explicações de base fonológica tornam-se pesadas, como vimos acima, se procurarmos a sua base em fatores exteriores ao morfema de plural e, ainda assim, não abrangem todos os casos, quer de variação diatópica, quer na própria estrutura da língua.

Contudo, se admitirmos a um elemento palatal -{I}- como parte do morfema de plural, é possível fazer uma proposta mais simples, mais verosímil e mais unitária.

1 Vázquez Cuesta & Luz (1971: 376) defendem que este é um alomorfe de -s e que se aplica também ao caso dos substantivos terminados em /-l/ “(...) [que] fazem plural (...) por queda de *l* final que, ao acrescentar-se a marca de plural -es fica em posição intervocálica”.

2 Ver nota 1.

Para o demonstrar, servir-nos-emos, em primeiro lugar, dos casos morfofonológicos mais polêmicos, nomeadamente, o das palavras cujo radical termina em /L/ e o caso das palavras cujo radical termina em /-N/, reinterpretando depois também os «casos regulares». Posto isto, como argumentos suplementares, observaremos também evidências dialetais, no sentido de reafirmar a inerência de um elemento palatal ao segmento /S/ que, em conjunto, formam o morfema de plural do PEC.

3.1. O /S/ das palavras cujo radical termina em /L/

Em português, como sabemos, a realização fonética de /L/, quando este se encontra em coda silábica é [ɫ], ou seja, uma lateral velarizada, que, por exemplo, em vários dialetos do PB, terá evoluído e é realizada como [w]. Podemos ainda ter como exemplo a formação destes plurais noutras línguas românicas, como em francês *cheval/ chevaux*, mais uma vez com glidização de /L/ em [w]. Esta transformação, com ocorrência atestada na língua portuguesa, vai, precisamente, na direção contrária de [j] e, portanto, daquilo que Mateus & Andrade (*ibidem*) defendem.

Morales-Front & Holt (*ibidem*) afirmavam o mesmo. Ao trabalharem, como vimos, num quadro otimalista, os autores, por /L/ ser [- sil] em português, colocam *ls como principal restrição. Contas feitas, dizem que a transformação de /l/ em [j] é a menos marcada do português. Contudo, os autores furjam esta restrição sem ter em conta alguns pontos que a tornam, na verdade, numa falsa restrição. Embora, a nosso ver, /L/ seja, de facto, um segmento com o traço [- sil] em português, os mesmos (I) ignoram VT, que é o segmento [+ sil] presente, (II) posto isto, -ls em coda é perfeitamente admissível em português, pois (II a) ocorre em sílaba não final em palavras como “solstício”, (II b) tendo em conta a TPLDP, ainda é menos estranho que ocorra em fim de palavra e (II c) a questão da prosodização nem se deveria pôr, uma vez que /S/ em português é extra-métrica.

No nosso ponto de vista, há queda de /l/ intervocálico. Esta queda faz com que haja um espaço segmental vazio onde se projeta o elemento de palatalidade do morfema de plural, isto é, o espaço segmental em coda é (re)preenchido por [j].

(3) Análise morfológica linear

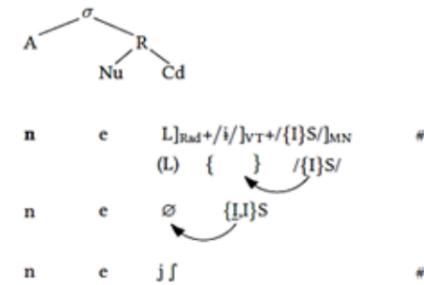
anel [[[anel]_{Rad} ∅]_{VT} ∅]_{MN}

(i) (singular)

aneis [[[ane(l)]_{Rad} ∅]_{VT} iS]_{MN}

(i) (plural)

(4) Análise fonológica da formação do plural de anel³



Como vemos em (4), a VT /i/, vazia de elementos, é preenchida pelo elemento {I}, que, após provocar a queda de /L/, ocupa o seu espaço.

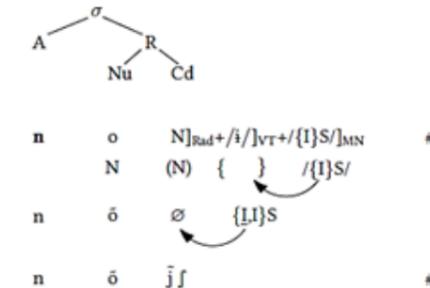
Note-se que estamos sempre a usar o termo “elemento” e não vogal ou semivogal, pois este segmento resultante do preenchimento, composto por {L,I}, conforme representado, não é a vogal /i/, mas uma glide /j/, que, de acordo com a Fonologia dos Elementos têm a mesma representação em termos de elementos, embora a primeira seja uma vogal e a segunda uma consoante (Bacley, 2011: 66). Voltaremos a este problema nas considerações finais.

3.2. O /S/ das palavras cujo radical termina em /N/

Como observa Veloso (2005a: 334), estas palavras, embora tenham uma terminação no singular foneticamente como [-ẽw̃], têm estruturas abstratas distintas, nomeadamente, /-oNE/ para casos como o de “leão”, /-aNE/ para o de “pão” e /-aNO/ de “mão”, que agora, e à luz da investigação subsequente de Veloso (2016), representaremos como /-oNi/, /-aNi/ e /-aNu/.

Discutiremos agora apenas as palavras que têm como representação subjacente /-oNi/ e /-aNi/, pois, conforme já vimos, só quando VT é uma vogal completamente vazia de elementos é que se presta ao preenchimento por {I}.

(5) Análise fonológica da formação do plural de anão



³ Nesta, como em todas as representações análogas que se seguirão, só o primeiro nível é que é lexical, todos os outros em que se mostram os processos, são pós-lexicais.

Tal como acontecia com os radical terminados em coda /L/, pós-lexicalmente, quando o /N/ se autosegmentaliza, os elementos {I,I} que haviam completado o espaço de VT, preenchem a coda silábica, fazendo com que à superfície, possamos ver a glide [j].

3.3. Os «plurais regulares»

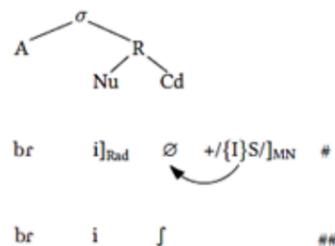
Os plurais ditos «regulares» são, na prática, aqueles em que o elemento {I} não está presente segmentalmente - a sua presença torna-se autosegmental. Isto acontece sempre que:

- o plural se forma a partir de um nome atemático;
- a vogal temática é /u/ ou /v/;
- nos casos de vogal temática /i/:
 - . último segmento do radical ocupa ataque silábico;
 - . mesmo que o último segmento do radical ocupe coda silábica, ele não cai, nem se autosegmentaliza pós-lexicalmente, ou seja, codas diferentes de /L/ e /N/.

Nestes casos, o elemento {I} soma-se diretamente ao segmento /S/ subespecificado para ocupar a coda final da palavra., uma vez que:

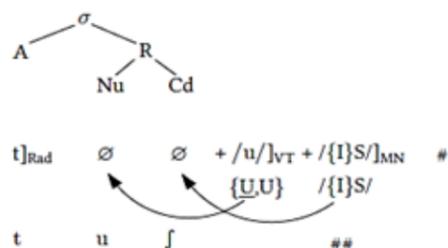
- a. nos atemáticos, precisamente por não haver vogal temático, o {I} não a pode preencher, como vemos em (6);

(6) Análise fonológica da formação do plural de “colibri”

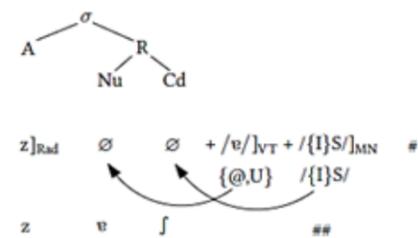


- b. no caso de nomes em /u/ ou /v/, a vogal temática já se encontra preenchida por elementos, respetivamente, de acordo com Veloso (2012), $\{\underline{U}, U\}$ e $\{@, A\}$;

(7) Análise fonológica da formação do plural de “gato”

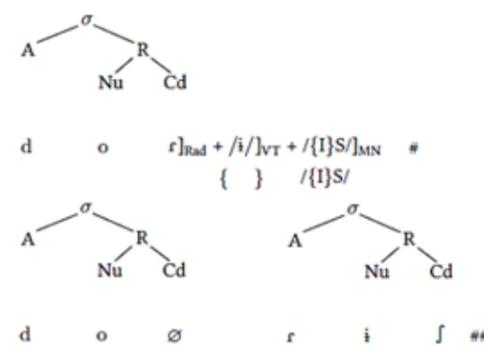


(8) Análise fonológica da formação do plural de “casa”



- c. nos de tema em /i/, não há um espaço segmental na coda do radical deixado em branco, onde {I} se possa instalar, mas, ao invés, o segmento em coda passa por um processo pós-lexical de ressilibificação e passa a constituir o ataque de uma sílaba extra gerada pela formação do plural.

(9) Análise fonológica da formação do plural de “dor”



3.4. Os plurais em /I/ na norma-padrão

Como nota Andrade (1994: 41), há palavras na língua, nomeadamente, palavras terminadas em -zinho e -zito, que apresentam “duas marcas de género e de número” (Andrade, 1994: 46).

(10) Singulares e plurais de radicais simples e complexos com -zinho e -zito

Sol	sóis	solzinho	soizinhos
cão	cães	cãozito	cãezitos
mão/	mãos	mãozinha	mãozinhas

Andrade (1994: 42) deixa por explicar a presença do [j] nas formas das primeiras duas linhas, que, à superfície, apresentam marcas segmentais de plural, de acordo com a proposta que estamos avançar. No entanto, se as compararmos com mãozinha/ mãozinhas, aparentemente só vemos uma das marcas de plural.

Embora haja muita discussão sobre o assunto (*ibidem*: 43-45), a nosso ver, há uma assimilação da fricativa coronal do plural, por estar seguida de uma consoante [+ voz] e depois *cluster reduction*, ou seja:

(11)

$$/kaN+i+{/I}S/+zitu+{/I}S/ \longrightarrow k\bar{a}jz+zitu\j \longrightarrow [k\bar{a}j zitu\j]$$

3.5. Os dialetos de plural /I/

Um outro problema gerado pela representação lexical do morfema do plural como /-S/, é que ele não abrange toda a variação diatópica da língua, dado o caso dos dialetos em que um dos alofones é [j], o que nos obrigaria a propor outro aloforme para a formação do plural.

É este o caso de alguns dialetos falados na Madeira e no Açores, onde tanto segundo Segura da Cruz & Saramago (1999: 724), como de acordo com dados de recolha original, os alofones são [jz]-, realizado antes de vogal, [j]-, realizado antes de consoante sonora- e [j] ou [ʃ], antes de surda e exclusivamente [ʃ], antes de fim de enunciado.

Ao contrário da explicação de Segura da Cruz e Saramago (1999: 725), defendemos que estas realizações pós-lexicais não resultam de um “enfraquecimento” e, como tal, não podem ter como representação lexical uma fricativa coronal subespecificada (Mateus & Andrade: 2000: 70). Deste modo, é descritivamente mais económico aceitar a proposta do plural em /-{/I}S/ para o português, dispensando postular outros alomorfes para estes dialetos.

Assim, para o caso dos dialetos insulares, propomos que haja um apagamento da fricativa coronal extra-métrica /S/ e, na norma-padrão, um apagamento do elemento {I} nos casos em que o processo de ressibilização coloca o morfema em ataque silábico.

3.6. Os dialetos com alofones [ʃ] e [z] apenas

Conforme as amostras do Arquivo Dialetal da Universidade do Porto, alguns dialetos continentais falados na área de Aveiro e de Viana do Castelo, têm como alofones do morfema de plural apenas [z], realizado antes de vogal consoante sonora e [ʃ], realizado antes de surda ou de silêncio.

(12)

Enunciados	Norma-padrão	Dialetos seleccionados
as casas	eʃ'kazɐʃ	eʃ'kazɐʃ
os patos	uʃ'patuʃ	uʃ'patuʃ
as galinhas	eʒ gɐ'liɲɐʃ	eʒ gɐ'liɲɐʃ
as latas	eʒ'lateʃ	eʒ'lateʃ
os humanos	uz'u'menuʃ	uz'u'menuʃ
as aves	eʒ'avɨʃ	eʒ'avɨʃ

Ora, mais uma vez, isto está perfeitamente de acordo com a representação /{/I}S/, que se reespecifica numa consoante fricativa coronal palatal [+/- voz], conforme o vozeamento do segmento que se lhe segue.

3.7. {I} intrínseco ao morfema de plural

Nestes mesmos dialetos, aplicámos a dois falantes nativos um teste com o objetivo de ver se esta variação era dependente do tratamento de /S/ em fim de morfema, ou não, para o qual nos servimos do morfema /diS-/.

(13)

Palavras	Norma-padrão	Dialetos seleccionados
descontente	diʃkõ'têti	diʃkõ'têti
desproporção	diʃprupur'sêw	diʃprupur'sêw
desdobrado	diʒdubra'du	diʒdubra'du
desligar	diʒli'gar	diʒli'gar
desumano	diʒu'menu	diʒu'menu
desabitado	diʒabi'tadu	diʒabi'tadu

Tendo em atenção as realizações das duas últimas palavras, concluímos que o elemento de palatalidade {I} é intrínseco ao morfema de plural. Contudo, as amostras recolhidas e o número de palavras é demasiado pequeno para retirar conclusões gerais com base neste argumento, mas, no futuro, pretendemos alargar o estudo.

4. Configurações finais

Num quadro conjunto de fonologia lexical (Kiparsky, 1982; Mohanan, 1986) e dos elementos (Schane 1984; Brandão de Carvalho 1993; Boltanski 1999; Angoujard 2003; Backley 2011), é possível propor como forma teórica, portanto, subespecificada, do morfema de plural do PEC /{/I}S/, que, a nosso ver, I) descreve mais fielmente o conhecimento linguístico dos falantes nativos do português e II) é uma proposta mais económica, pois consegue englobar todos os dialetos do PEC.

No entanto, algumas questões ficam em aberto, como, por exemplo, a questão da representação da glide /j/.

Na verdade, a fonologia lexical serviu-nos para estipular regras de quando acontece o quê e qual a representação fonológica do morfema de plural armazenada no léxico dos falantes nativos do português.

A fonologia dos elementos foi central para explicar o preenchimento das vogais vazias de elementos, pelo elemento {I}. Porém, esse elemento que preenche VT e depois se move para a coda da sílaba anterior, só se pode manifestar, *ab origine*, como consoante e numa posição fonotática ocupada por consoantes, mas a sua representação é {I,I}, precisamente igual à da vogal. Será esta uma lacuna da teoria dos elementos?

Bibliografia

Angoujard, Jean-Pierre. 2003. Phonologie et diachronie. In Jean-Pierre Angoujard & Sophie Wauquier-Gravelines (eds.), *Phonologie: Champs et perspectives*, 173–194. Lyon: ENS Editions.

Backley, Phillip. 2011. *An Introduction to Element Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Boltanski, Jean-Elie. 1999. *Nouvelles directions en phonologie*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

Brandão de Carvalho, Joaquim. 1993. De quoi sont faites les voyelles? Phonologie tridimensionnelle des particules et harmonie vocalique. In Bernard Laks, Marc Plénat & Joaquim Brandão de Carvalho (eds.), *De natura sonorum: essais de phonologie*, 65–100. Saint Denis: Presses universitaires de Vincennes.

D'Andrade, Ernesto. 1977. *Aspects de la phonologie (générative) du portugais*. Lisboa: CLUL.

D'Andrade, Ernesto. 1994. Uma palavra, um, plural? In *Temas de Fonologia*, 41–46. Lisboa: Colibri.

Kiparsky, Paul. 1982. Lexical Morphology and Phonology. In The Linguistic Society of Korea (ed.), *Linguistics in the Morning Calm: Selected Papers from SICOL-1981*, 3–91. Hanshin, Seoul: LSK.

Mateus, Maria Helena Mira, Amália Andrade, Maria do Céu Viana & Alina Villalva. 1990. *Fonética, fonologia e morfologia do Português* (Textos de base 28). Lisboa: Universidade Aberta. OCLC: 25420170.

Mateus, Maria Helena Mira, Ana Maria Brito, Inês Duarte, Isabel Hub Faria, Sónia Frota, Gabriela Matos, Fátima Oliveira, Marina Vigário & Alina Villalva. 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Mateus, Maria Helena Mira & Ernesto D'Andrade. 2000. *The phonology of Portuguese* The phonology of the world's languages. Oxford ; New York: Oxford University Press. OCLC: ocm44935245.

Mohanan, Karuvannur Puthanveetil. 1986. *The theory of lexical phonology*. Dordrecht:: Reidel.

Morales-Front, Alfonso & Eric D. Holt. 1997. On the interplay of morphology, prosody and faithfulness in Portuguese pluralization. In Fernando Martínez-Gil & Alfonso Morales-Front (eds.), *Issues in the Phonology and Morphology of the Major Iberian Languages*, 393–437. Washington, DC: Georgetown University Press.

Schane, Sanford A. 1984. The Fundamentals of Particle Phonology. *Phonology Yearbook* 1. 129–155.

Segura da Cruz, Maria Luísa & João Saramago. 1999. Açores e Madeira: Autonomia e coesão dialectais. In Isabel Hub Faria (ed.), *Lindley Cintra: Homenagem ao Homem, ao Mestre e ao Cidadão*, 707–738. Lisboa: Cosmos/Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Vázquez Cuesta, Pilar & Maria Albertina Mendes da Luz. 1971. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70.

Veloso, João. 2005a. Considerações sobre o estatuto de [i] em português. *Revista da Faculdade de Letras do Porto - Línguas e Literaturas XXII*. 621–632.

Veloso, João. 2005b. Estrutura interna e flexão de número dos nomes terminados em “-ão”: Onde reside a «irregularidade»? In Graça Rio-Torto, Olívia Figueiredo & Fátima Silva (eds.), *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, 325–338. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Veloso, João. 2012. Vogais centrais do português europeu contemporâneo: uma proposta de análise à luz da fonologia dos elementos. *Letras de Hoje* 47(3). 234–243.

Veloso, João. 2016. O sistema vocálico e a redução e neutralização das vogais átonas. In Ana Maria Martins & Ernestina Carrilho (eds.), *Manual de linguística portuguesa*, 636–662. Berlin, Boston: De Gruyter.

Veloso, João & Pedro Tiago Martins. 2013. Arquivo Dialectal do CLUP: Disponibilização on-line de um corpus dialectal do português.

Villalva, Alina. 2000. *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

DAS ATIVIDADES SOCIAIS ÀS PROPRIEDADES DOS TEXTOS: UM ESTUDO COMPARATIVO DO COMENTÁRIO EM REDES SOCIAIS

RUTE ROSA E NATALIA RICCIARDI

NOVA FCSH/CLUNL e Universidade Nacional de Rosario

Resumo: Inscrevendo-se no âmbito da Linguística do Texto e privilegiando o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, [1997] 1999), esta proposta reflete sobre a necessidade de analisar as novas formas de construção textual associadas à emergência de meios e suportes digitais e tem como objetivo contribuir para a caracterização do *comentário em redes sociais*. Para tal, privilegiando a perspectiva teórica e instrumentos de análise do ISD, apresenta-se uma análise exploratória comparativa de um *corpus* bilingue (português europeu / espanhol rio-pratense), constituído por comentários produzidos na rede social Facebook, em periódicos jornalísticos portugueses e argentinos. A partir dos resultados obtidos, concluímos que apesar de o comentário em redes sociais ser um género maleável, sem fronteiras definidas, e intrinsecamente associado às propriedades, dinamismo e mutações do quadro social em que é produzido, apresenta algumas características singulares, designadamente contextuais, composicionais, enunciativas e linguísticas distintivas derivadas dos diferentes recursos próprios das duas línguas naturais.

Palavras-chave: comentário em redes sociais, Interacionismo Sociodiscursivo, estudo comparativo, análise interlinguística de géneros.

Abstract: Based on the framework of Text Linguistics, especially the theoretical notions of Socio-discursive Interactionism (SDI) (Bronckart, [1997] 1999), this study reflects on the need to analyze new forms of textual construction associated with the emergence of digital media and formats, and is aimed at contributing to the characterization of the social media comment. With this in mind, the study embraces a theoretical perspective and analysis tools of socio-discursive interactionism, and undertakes an exploratory comparative analysis of a bilingual corpus (European Portuguese – *Rioplatense* Spanish) comprised of Facebook comments as featured in Argentine and Portuguese digital newspapers. Based on our findings, we conclude that the social media comment appears to be a ductile genre without well-defined borders, and intrinsically tied to the properties, dynamism and mutations of the social framework in which it is produced; yet, it has certain unique features of its own regarding the distinctive contextual, compositional, enunciative and linguistic aspects related to the resources specific to both natural languages.

Keywords: social media comment, Socio-discursive Interactionism, comparative study, interlinguistic analysis of text genres.

1. Introdução

Este trabalho tem como ponto de partida objetivos de dois grupos de investigação: o Eixo de investigação – MultiText – do grupo Gramática & Texto do CLUNL (FCSH / NOVA) e o grupo de investigação do Centro de Estudos Comparativos da Universidade Nacional de Rosario na Argentina. O primeiro tem como principal objetivo a descrição e compreensão das práticas de comentário. O segundo, por seu lado, no âmbito do projeto *Análise de géneros textuais, ensino de línguas e tradução* (português / espanhol), foca a análise interlinguística de géneros textuais diversos.

Nas últimas décadas, o grande desenvolvimento e proliferação das novas tecnologias conduziram à generalização do uso das redes sociais. Com estes novos meios e suportes de comunicação, surgiram também novas formas de construção textual, observando-se a emergência de inúmeros *géneros digitais* (Marcuschi 2005), alguns ainda em fase de estabilização, em termos de definição e classificação, como é caso do *comentário em redes sociais*.

Neste sentido, tendo em conta a necessidade de analisar estas novas formas de construção textual,

este trabalho, articulando os objetivos dos dois grupos de investigação que partilham o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, tem como objetivo contribuir para a caracterização do *comentário em redes sociais*, a partir de uma abordagem interlinguística (Miranda 2017). Para tal, privilegiando os princípios teóricos e os instrumentos de análise do ISD, apresentamos uma análise exploratória comparativa de um *corpus* bilingue (português europeu / espanhol rio-pratense), constituído por comentários produzidos na rede social Facebook, em publicações de periódicos jornalísticos portugueses e argentinos. Assim, adotando uma abordagem descendente (Voloshinov [1929] 1977), contemplamos, em primeiro lugar, o funcionamento social do *comentário* e os parâmetros contextuais de produção e, por fim, a partir do modelo da *arquitetura interna dos textos*, analisamos os tipos discursivos, as instâncias enunciativas mobilizadas e as propriedades do plano de texto (Bronckart [1997] 1999), pois consideramos que estes elementos poderão evidenciar a heterogeneidade composicional e enunciativa do *comentário*.

Este artigo divide-se em quatro pontos. Depois da secção introdutória, que constitui o primeiro, no segundo ponto, abordamos princípios teóricos e epistemológicos do ISD, assim como os instrumentos de análise privilegiados neste trabalho. O terceiro ponto é dedicado à análise comparativa do comentário, seguindo-se as considerações finais, no quarto e último ponto.

2. A perspetiva do ISD

Para o ISD, a linguagem constitui uma forma de ação nas diferentes esferas de interação humana, os textos são produtos da atividade humana e das suas necessidades, sendo, deste modo, os correspondentes empíricos e linguísticos das atividades de linguagem. O texto empírico e singular é, de acordo com a perspetiva do ISD, resultado de uma *ação de linguagem situada*, constituindo uma *unidade comunicativa* (Bronckart [1997] 1999, 75).

Além disso, defende-se que a produção de qualquer texto implica a seleção e adaptação de um modelo de género, cuja estruturação geral depende das atividades humanas a que está associado (Bronckart 2008, 40). Para o ISD, os géneros constituem “formas comunicativas’ elaboradas pela atividade de gerações precedentes e sincronicamente disponíveis, em termos de arquiteyto, como instrumentos ou modelos” (Coutinho 2006, 4) Neste sentido, os géneros estão associados às atividades da vida social, dando a ver os usos da língua nas diferentes esferas de atividade e, como sublinha Bronckart (2008, 39), é nos géneros que se manifestam as relações de dependência entre as propriedades dos textos e as propriedades das atividades.

Contudo, não é possível estabelecer uma relação biunívoca entre géneros e atividades, dado que um género pode ser mobilizado em diferentes atividades humanas e múltiplas atividades podem estar implicadas num só género (Miranda 2012, 123).

Em suma, qualquer texto corresponde a uma ação de linguagem que é concretizada através da adopção de um dos modelos de géneros sincronicamente disponíveis, em função da sua pertinência para a situação de comunicação. (Bronckart 1996, 12). Assim, o emissor que se encontra numa determinada situação de ação de linguagem, a partir do conhecimento que tem do conjunto de géneros (arquitextualmente disponíveis) e do modo particular como avalia e perspetiva a situação da ação (mediante as representações do contexto¹), seleciona o modelo de género que considera mais adequado e adapta-o à situação comunicativa (Bronckart 1996, 12).

Por outro lado, o género mobilizado pelo agente na situação da ação pode estar definido e rotulado ou fazer parte de “conjuntos de textos com contornos vagos e em interseção parcial (géneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e divergentes)” (Bronckart [1997] 1999, 107). Na

¹ No quadro do ISD, o contexto é entendido como o conjunto de parâmetros físicos (emissor, recetor, momento e lugar) e sociossubjetivos (quadro social da ação, papéis sociais do enunciador e destinatário, finalidade) que influenciam a construção textual (Bronckart [1997] 1999, 93).

nossa perspetiva, o *comentário em redes sociais* faz parte deste segundo grupo de géneros pouco estabilizados, em termos de definição e classificação.

2.1 Tipos discursivos e mecanismos enunciativos e plano de texto

Uma das características de qualquer texto e de qualquer género é a ocorrência de diferentes segmentos que se articulam na sua constituição. A estes segmentos constituídos por formas linguísticas específicas, Bronckart ([1997] 1999, 138) designa de *discurso*, que consoante as regularidades linguísticas, pode ser classificado em quatro tipos discursivos: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.² Os tipos discursivos integram a *infraestrutura geral*, a camada mais profunda de um dos instrumentos de análise do ISD – o *modelo da arquitetura textual* – e semiotizam quatro mundos discursivos que surgem da relação estabelecida, por um lado, entre as coordenadas temporais verbalizadas no texto e as coordenadas temporais da situação de enunciação e, por outro, entre as instâncias de agentividade mobilizadas no texto e as instâncias de agentividade associadas à situação de produção (Bronckart, [1997] 1999, 152).

		Organização temporal	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Organização agentiva	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Quadro 1: Tipos discursivos. Extraído e adaptado de Bronckart [1997] 1999, 157

Como ilustra o quadro 1, a construção dos quatro mundos discursivos resulta da articulação de dois tipos de operações: organização temporal e organização agentiva.

Quanto à organização temporal, esta corresponde à localização temporal dos acontecimentos representados em relação à situação de produção, podendo concretizar-se de dois modos: com valor de conjunção temporal, se as coordenadas temporais expressarem acontecimentos simultâneos à situação de enunciação (discurso teórico e discurso interativo); com valor de disjunção temporal, se as coordenadas temporais verbalizadas expressarem acontecimentos que não são simultâneos à situação de enunciação (narração e relato interativo). As duas formas de construção da organização temporal cruzam-se com duas possibilidades de organização agentiva: implicação e autonomia. Há um valor de implicação, quando há inscrição dos parâmetros da situação da ação de linguagem no texto (discurso interativo e relato interativo).

Por outro lado, há um valor de autonomia, quando os parâmetros da situação da ação não se manifestam textualmente (discurso teórico e narração). Tal como é referido em Rosa (2018, 72), embora os *tipos linguísticos* sejam aquilo a que temos acesso, “estes estão necessariamente associados a operações do pensamento humano, verbalizam operações psicológicas e correspondem a modos de raciocínio específicos”.³

² A caracterização e identificação das unidades linguísticas associadas aos quatro tipos discursivos são apresentadas por Bronckart (1985, 147-150; [1997] 1999, 155-179).

³ Para Bronckart ([1997] 1999, 156; 165), os tipos linguísticos correspondem ao nível concreto dos tipos discursivos, ou seja, designam os tipos discursivos semiotizados numa língua natural, distinguindo-se do carácter abstrato dos arquétipos psicológicos.

Quanto aos mecanismos enunciativos, estes integram a camada mais superficial do modelo da arquitetura interna dos textos e são relativamente independentes da progressão temática. Os mecanismos de responsabilização enunciativa, como a designação indica, evidenciam posicionamentos enunciativos, ou seja, dão a ver as instâncias que “assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”, bem como as avaliações dessas vozes que se manifestam, designadamente opiniões, juízos de valor, entre outras (Bronckart [1997] 1999, 326). Segundo Bronckart ([1997] 1999, 328), as vozes podem ser de personagens, sociais ou do autor. Geralmente, como sublinha o autor, o texto é polifônico, ou seja, nele podem ser identificadas diferentes vozes do mesmo tipo, bem como diferentes combinações de vozes (Bronckart [1997] 1999, 328-329). Embora as vozes possam não ser linguisticamente marcadas, estando implícitas, em alguns casos, são explicitadas por marcas linguísticas específicas, como, por exemplo, pronomes e sintagmas pronominais.

Uma outra propriedade constitutiva dos textos e dos gêneros que contribui para a sua caracterização é o plano de texto que, tal como os tipos discursivos, integra a camada mais profunda do modelo da arquitetura interna dos textos. Para o ISD, o plano de texto corresponde à “organização de conjunto do conteúdo temático”, sendo, desta forma, responsável pela organização global do texto e, por isso, bastante importante na organização dos tipos discursivos (Bronckart [1997] 1999, 120). Podendo ser codificado num resumo, o plano de texto é visível no processo de leitura e reconstruído na escrita (ou na oralidade), assumindo, desta forma, um papel fundamental na leitura, interpretação e produção textuais (Bronckart [1997] 1999, 120). Apesar da introdução do plano de texto neste instrumento de análise textual sublinhar a “necessidade de identificar uma unidade de estruturação (ou composição) que permita apreender a globalidade do texto” (Miranda 2010, 136), esta noção, como refere Bronckart, continua a ser utilizada num “sentido fraco e não técnico” (Bronckart [1997] 1999, 248).

O autor que mais tem desenvolvido esta noção tem sido Jean-Michel Adam no quadro da Linguística Textual. Para Adam (2008), o plano de texto é o principal fator unificador da estrutura composicional. Na perspetiva do autor, o plano de texto consiste no que a Retórica Clássica colocava *dispositivo*, “parte da arte de escrever e da arte oratória que regrava a ordenação dos argumentos tirados da invenção” (Adam 2008, 255). Todavia, considerando que o modelo da retórica não permite dar conta de todas as possibilidades de planos de texto, Adam distingue os planos convencionais dos planos ocasionais, em função da maior ou menor fixação dos gêneros (Adam 2008, 256).

Na perspetiva de Silva (2016, 193), o plano de texto “consiste na distribuição dos conteúdos manifestados e, em suporte escrito, na segmentação formal atestada num texto”. Tal como Silva (2016, 193), Gonçalves (2011, 9) sublinha que, para analisar o plano de texto, é necessário considerar a distribuição dos conteúdos e a segmentação formal, isto é, identificar as diversas secções que constituem o texto e forma como estas se distribuem no espaço textual. Conforme é sublinhado em Rosa (2020, 90) “o plano de texto corresponde, assim, ao modo particular como a forma evidenciada pela segmentação organiza os conteúdos na superfície textual”. Importa, porém, referir que, na maioria dos gêneros, os mecanismos de segmentação dependem dos conteúdos tematizados e a distribuição dos conteúdos depende da sua seleção prévia (Silva 2016, 194). Para dar conta da configuração do plano de texto, é, assim, necessário considerar os *mecanismos de organização textual* (gráficos, linguísticos e pontuação) que segmentam, delimitam e agrupam as unidades no espaço textual (Coutinho 2004).

3. Um estudo comparativo do comentário em redes sociais

Como referido inicialmente, o objetivo deste trabalho é contribuir para a caracterização do *comentário em redes sociais*, a partir de uma abordagem interlinguística. De acordo com Miranda (2017), autora que propõe a análise de gêneros numa perspetiva comparativa interlinguística – via específica de estudo dos gêneros textuais – a análise comparativa dos gêneros textuais visa a identificação daquilo que é singular em relação ao que é

comum, para além do género como elemento comum e da língua como elemento singular e diferenciador. Esse procedimento de diferenciação contrastiva permite, assim, “observar as zonas de singularidade e as zonas de proximidade entre gêneros que, realizados em espaços diferentes, (Miranda 2017, 825). Para tal, é essencial que se não observem apenas os “traços da organização semiótica (interna), mas também o modo como esse género é utilizado em cada comunidade” (Miranda 2017, 825). Por outro lado, a construção de comparáveis implica a identificação do elemento comum e dos traços diferenciais, evitando, na medida do possível, uma comparação de cunho avaliativo.

Neste sentido, com este estudo comparativo, procuramos caracterizar o *comentário em redes sociais*, considerando, simultaneamente, as convergências e divergências entre os textos, ou seja, procurando averiguar no que é que são diferentes e no que é que se assemelham.

3.1 Corpus e metodologia

Em conformidade com a abordagem metodológica proposta por Miranda (2017), seleccionámos um *corpus* bilingue (português europeu / espanhol rio-pratense), constituído por vinte comentários produzidos na rede social Facebook em 2017, em publicações de 2017 de periódicos jornalísticos portugueses e argentinos (*Observador*, *Público*, *Diario La capital* e *La nación*) e recolhidos em 2018. Dadas as múltiplas possibilidades realização do género, e de acordo com a abordagem de Miranda (2017, 827), a constituição do *corpus* foi guiada por “critérios situacionais explícitos e convergentes”, nomeadamente época, produtores, destinatários, suporte e conteúdos temáticos. Para a seleção dos textos definimos, ainda, os seguintes critérios: i) presença obrigatória (não exclusiva) de signos linguísticos; ii) seleção de comentários a notícias/crónicas relacionadas com a candidatura / prisão do ex-presidente brasileiro “Lula” da Silva.

Em termos metodológicos, privilegamos uma abordagem descendente (Voloshinov [1929] 1977), partindo do quadro social para a organização semiótica dos textos, contemplando, num primeiro momento, o funcionamento social do género, os parâmetros do contexto de produção dos textos e, por fim, a partir do modelo da arquitetura interna dos textos, analisamos as propriedades do plano de texto, tipos discursivos e instâncias enunciativas.

3.2 Análise

No que diz respeito ao funcionamento social, o *comentário em redes sociais* é um género que está intrinsecamente associado à atividade das redes sociais, nas quais coexistem perfis pessoais, bem como grupos e páginas associadas a diferentes esferas de atividade, nomeadamente comercial, cultural, política, médica, jornalística, entre outras. As redes sociais são organizações em rede e apresentam uma “estrutura não-linear, descentralizada, flexível, dinâmica, sem limites definidos e autoorganizável, estabelece-se por relações horizontais de cooperação” (Tomaél, Alcará e Di Chiara 2005, 94). Com o grande desenvolvimento tecnológico, o uso das redes sociais generalizou-se, constituindo um dos principais instrumentos de partilha de informação, mediando de forma significativa as relações sociais e profissionais dos indivíduos.

Trata-se, assim, de um género recém-chegado, criado pelas múltiplas possibilidades comunicativas oferecidas pelas redes sociais. No caso dos textos selecionados para o presente trabalho, os comentários são produzidos em publicações de páginas de periódicos jornalísticos na rede social Facebook – rede fundada em 2004 e com mais de um bilião de utilizadores – de acordo com o conjunto de ferramentas disponível na interface, e consoante os recursos disponibilizados nas referidas páginas, tendo em conta que são estas que determinam a possibilidade de os utilizadores comentarem, regulando assim suas ações, dado que nem todas as páginas permitem que os utilizadores comentem as suas publicações.

Neste sentido, importa sublinhar que o comentário constitui uma das três possíveis formas de ação do utilizador, nomeadamente “gosto”, “comentar”, “partilhar” (cf. Anexo, figura 1). Contudo, “comentar” é a

única forma de ação que implica a mobilização de signos linguísticos. Por outro lado, o comentário em redes sociais apresenta uma acentuada dependência intertextual, na medida em que implica sempre uma relação com um outro texto, podendo relacionar-se com textos de diferentes géneros, como, por exemplo, *notícia*, *crónica*, *artigo de opinião*, quando o comentário se relaciona com uma publicação, ou como resposta a outro comentário. Esta dependência intertextual determina que os comentários só possam ser interpretados/compreendidos a partir do texto que comentam. Além disso, os comentários também podem remeter para outros comentários, através do uso de *hashtags* (#Lula; #FuerzaLula) (cf. Anexo, figuras 2 e 3). Tendo em conta a forte dependência intertextual do comentário em redes sociais, antes de observarmos os parâmetros do contexto de produção dos textos, importa considerar o contexto socio-histórico para que remetem os conteúdos das publicações (textos comentados) e dos textos analisados, assumindo o pressuposto de que “contextos socio-históricos distintos geram práticas de linguagem específicas do contexto em que emergem”. (Rosa, Ricciardi e Gonçalves 2019).

Quanto aos textos comentados, como se referiu, estes tematizam aspetos relacionados com a candidatura / prisão do ex-presidente brasileiro “Lula” da Silva, estando, assim, associados ao panorama histórico e social do Brasil. No momento socio-histórico referido, o vice-presidente de Dilma Roussef, Michel Temer, assume a presidência interina em 2016, durante o processo de *impeachment* de Roussef, e sobre ele caem várias acusações e suspeitas de corrupção. Por outro lado, já em 2018, o ex-presidente Inácio Lula da Silva é condenado por decisão do juiz federal Sérgio Moro pelos crimes de corrupção passiva e lavagem de dinheiro, sendo preso em julho. Simultaneamente, Lula aparece como favorito nas pesquisas para as eleições presidenciais de 2018.

Relativamente ao contexto socio-histórico argentino, destaca-se o panorama inflacionário crescente que tem vindo a gerar recessão e perda do valor aquisitivo. A “grieta” – entendida como a separação ideológica, social e política – que divide a população desde os anos do Kirchnerismo, acentua-se ainda mais, dividindo grupos sociais considerados de esquerda e de direita que se identificam também com os diferentes setores políticos do Brasil.

No que diz respeito a Portugal, após os “Anos da Troika” – período marcado pela austeridade financeira no país, pela estagnação da economia do país e aumento do desemprego e das desigualdades sociais – em 2017, com a coligação política de partidos de esquerda que assumiu o poder em 2015, liderada por António Costa, sublinhou-se a divisão política e social entre os grupos sociais de esquerda e de direita. Neste sentido, apesar das especificidades dos contextos socio-históricos, a divisão social, política e ideológica é transversal.

Quanto aos parâmetros contextuais físicos e socio subjetivos de produção dos comentários, conforme se sistematiza no quadro que se segue, existem alguns traços comuns e transversais a todos os textos.

Físicos	Emissor(es)	Sujeitos que assumem a autoria dos comentários, identificáveis ou não (fotografias / nomes reais ou fictícios)
	Recetor(es)	Sujeitos físicos que leem os comentários, identificáveis ou não (fotografias / nomes reais ou fictícios)
	Lugar(es)	O lugar físico em que o texto é produzido (parcialmente identificável ou não identificável)
	Momento(s)	A extensão do tempo durante o qual o comentário é produzido (informações específicas: dia, hora, há quantas semanas, etc)

Socio subjetivos	Papéis sociais	Enunciador(es) e destinatário(s): utilizador(es)
	Lugar social	Rede social / páginas de periódicos jornalísticos
	Objetivos da interação	Expressar uma opinião sobre conteúdos tematizados nas publicações OU sobre comentários de outros utilizadores

Quadro 2: Parâmetros contextuais físicos e socio subjetivos

Relativamente aos emissores, estes são os sujeitos físicos que assumem a autoria dos comentários, e embora sejam identificáveis em todos os exemplares, através da fotografia e nome de utilizador, a sua identidade pode ser real ou fictícia, o que possibilita a contestação e a expressão pública e anónima, quando o utilizador oculta a sua verdadeira identidade, de múltiplos posicionamentos ideológicos. Já os receptores são os sujeitos físicos que leem os comentários, podendo ser comentadores ou não.

Embora o lugar físico de produção dos textos seja apenas parcialmente identificável ou não identificável, temos acesso a informações específicas no que respeita ao momento de produção (dia, hora, há quantas semanas, etc.).

Quanto aos papéis sociais, tanto os emissores como recetores assumem o papel social de utilizadores da rede social, na qual as páginas dos periódicos jornalísticos constituem o quadro social da interação. Porém, o papel social atribuído pelo enunciador ao receptor do texto, isto é, como destinatário da interação, poderá ser o autor da publicação comentada (jornalista, cronista, entre outros) “...esperava melhor nível de um jornalista...” ou de outro comentador que (des)conhece o assunto que se discute/comenta/debate. Esse conhecimento ou desconhecimento do destinatário do comentário é muitas vezes explicitamente marcado através de diferentes mecanismos semióticos e linguísticos, nomeadamente para parabenizar, elogiar e apoiar o destinatário ou para desqualificar a sua opinião (...*atrasado mental*.../*...muda o cassetete comunista*...) (cf. Anexo, figura n.º 6). Além disso, o comentador tem também a possibilidade de identificar o destinatário, escrevendo o nome do utilizador no comentário (*Christian Aquino te referís a los Cristobál Lopez?*) (cf. Anexo, figura 14).

Ainda relativamente aos papéis sociais assumidos, tendo em conta o quadro da interação, podemos inferir que os enunciadores são cidadãos internautas com acesso a redes sociais interessados em questões políticas. Em alguns exemplares, sobretudo nos textos em espanhol, o enunciador legitima seu posicionamento enunciativo ora especificando o papel social que lhe confere autoridade argumentativa (*Soy jubilado...me crié en un rancho.../ Yo solo se que mi nuera es rusa...*), ora através do recurso a relatos ou vivências pessoais como, exemplo, para ilustrar o que se quer demonstrar (cf. Anexo, figuras 4 e 5).

Quanto aos objetivos da interação, o principal é expressar uma opinião sobre conteúdos tematizados nas publicações ou sobre comentários de outros utilizadores, podendo, no entanto, reconhecer-se outras finalidades específicas (parabenizar, polemizar, desclassificar, reprovar).

No que respeita ao plano de texto, em primeiro lugar, observa-se que o utilizador tem acesso global ou parcial, consoante as dimensões dos comentários. O acesso à globalidade do texto, nos comentários mais extensos, implica a ação do utilizador. Isto significa que o suporte digital e os recursos da interface da rede social influenciam a configuração do plano de texto e, conseqüentemente, a orientação da leitura e interpretação textuais. Por outras palavras, o acesso à globalidade do texto, nos comentários mais extensos, implica a ação do utilizador (*Ler mais / Leer más*) (cf. Anexo, figura 8). Apesar de os conteúdos tematizados nos comentários serem bastante variáveis, a sua distribuição é relativamente previsível, dado que em todos os exemplares os conteúdos aparecem distribuídos pelas secções imagem, nome do utilizador, corpo do texto, reações ao comentário, respostas, antiguidade do comentário e informação de edição. Se, por um lado, esta previsibilidade decorre do facto de a interface da rede pré-determinar em grande medida a configuração textual, por outro, a distribuição dos conteúdos é potencialmente mutável, pois acompanha as alterações da

interface da rede social, como, por exemplo, a inserção de novas funcionalidades. Na maioria dos exemplares, os conteúdos tematizados nos textos comentados são retomados explícita ou implicitamente nos comentários, sendo frequente o uso de expressões que remetem para o tema objeto de comentário ou para outro comentário (*Este comentário só pode ser lido por maiores de 18 anos.../ Que comentário mais estúpido...*) (cf. Anexo, figuras 10 e 11). Ainda no que respeita ao plano de texto, apesar dos conteúdos serem bastante variáveis, é frequente a presença do uso reiterado da pontuação e de maiúsculas, assumindo uma função semelhante à que os fenómenos prosódicos têm nos textos orais, nomeadamente a entoação, a acentuação e a duração. Além disso, observa-se uma acentuada economia linguística, evidenciada pela abreviação e/ou substituição dos recursos linguísticos por mecanismos não-verbais, nomeadamente *emojis* e *stickers*.

Quanto aos tipos discursivos, tanto em espanhol como em português, embora possam ocorrer os quatro tipos, são privilegiados os tipos da ordem do *expor*, ocorrendo pontualmente a autonomia do enunciador (*discurso teórico*) para referir, por exemplo, factos muito gerais com objetivos argumentativos específicos, nomeadamente para enquadrar os posicionamentos assumidos. Nos segmentos de discurso teórico, ocorrem formas verbais no presente do indicativo com valor genérico, frases declarativas e pronomes e formas verbais de 3.ª pessoa (*Lula encabeza las encuestas pero está preso por un departamento que no es suyo.../ Dizem que o rico é cleptomaniaco e o pobre ladrão. /...líderes como Lula van a volver para reivindicar la lucha por los pobres el Pueblo brasileño no se equivoca...*) (cf. Anexo, figuras 3, 12 e 25). Por outro lado, o valor de autonomia não é absoluto, tendo em conta que temos quase sempre a presença um nome próprio que marca a implicação do produtor.

No entanto, há uma clara predominância do discurso interativo, sendo marcado pela presença de unidades que remetem para a interação verbal (*Aqui em Portugal...*); frases não declarativas: exclamativas, interrogativas (*O que é que querias??? / Se ele é corrupto tem de ser preso!! / Te referís a los Cristóbal López? A los Lázaro Báez? A los Kirchner? / Vos? / No vuelven más!!! / Aguante Lula!!!*) (cf. Anexo, figuras 13, 14 e 25); formas verbais e pronomes de 1.ª e 2.ª pessoa do singular e plural (*Ya dejen de robar.../ Y ustedes dejen de decir que odian la corrupción.../Nooo, solo odiamos a tu gente*) (cf. Anexo, figuras 15 e 16). Sendo ainda de salientar a presença da alternância entre a 1.ª e a 2.ª pessoas, apresentando, assim, características próximas dos géneros conversacionais.

Quanto aos mecanismos de responsabilização enunciativa, as vozes dos autores, tanto em português como em espanhol, são linguisticamente marcadas através do uso da 1.ª pessoa do singular em pronomes e desinências verbais (*Fiquei muito triste... / Yo solo se que...*) (cf. Anexo, figuras 17 e 18), da presença de verbos de opinião, também na 1.ª pessoa do singular (*Acho que o povo brasileiro...*) (cf. Anexo, figura 19) e modalizações apreciativas que traduzem o juízo de valor da instância enunciativa em relação ao conteúdo temático de forma mais subjetiva, através de adjetivos e advérbios (*Infelizmente... / ...abombado... / ...hipócritas... / ...ladrones...*) (cf. Anexo, figuras 19 e 20). Além disso, quer em espanhol quer em português, a voz do autor empírico é também marcada por alguns mecanismos (semio)linguísticos singulares, nomeadamente *emojis*, maiúsculas e sinais de pontuação reiterados (“!!!!!!!!!!!!!!!!”; “????????”), com a finalidade de intensificar de forma gráfica o aumento do tom de voz, como na modalidade oral (*Aqui em Portugal é que não há justicia senão até o “teu” amigo não “resvulgava”!!!! / AGUANTE LULA!!! “La lucha continúa “!!! 2019= FIN DE CICLO para estos sinvergüenzas de EMPEOREMOS y sus arrastraditos globertos!!! NUNCA MÁS estos negreros vendepatria en mi país!!!*) (cf. Anexo, figuras 6, 7 e 25). Além disso, são ainda mobilizadas vozes de outros comentadores, sendo introduzidas por recursos de citação indireta ou direta (muitas vezes, utilizando aspas). Observa-se, nos exemplares em espanhol, o recurso frequente às aspas como mecanismo de atribuição da instância enunciativa a determinadas vozes sociais (...“ayudando a los pobres”.../... “roban pero hacen”...) (cf. Anexo, figuras 21 e 22), nomeadamente de militantes e simpatizantes de determinados grupos políticos. O recurso a vozes sociais através do mecanismo das aspas assume também uma forma singular nos comentários argentinos analisados, nos quais as vozes sociais do jornalismo são atualizadas de forma satírica com objetivo de reproduzir possíveis títulos de jornais alusivos à prisão de Lula da Silva (“*Así pasó Lula la primera noche*

en prisión” / “Lula, de presidente a presidiario” / “Lula deprimido: a veces tengo ganas de terminar todo”). (cf. Anexo, figuras 23 e 24).

4. Considerações finais

Ao longo deste artigo procurámos explorar de forma comparativa um *corpus* de comentários em redes sociais produzidos em dois contextos socio-históricos distintos, Portugal e Argentina, com o objetivo de caracterizar globalmente o género. Embora o *comentário em redes sociais* seja um género potencialmente dinâmico, maleável e sem fronteiras definidas, dada a constante mutabilidade do quadro social em que circula, foi possível identificar algumas especificidades. A partir da análise efetuada, constatámos que uma das características do género é a dependência intertextual. Por outro lado, verifica-se que as propriedades do plano de texto dependem, em grande medida, dos recursos e características da interface da rede digital em que é produzido. Se, por um lado, a interface pré-determina a configuração do plano de texto, por outro, os conteúdos contemplados, embora estejam geralmente relacionados com o texto comentado, dependem dos objetivos específicos dos utilizadores. Além disso, o texto pode sofrer constantes alterações (através de edição, correção ou eliminação do comentário ou da notícia que gerou a rede de comentários). Por outro lado, ainda no que diz respeito ao plano de texto, observou-se, nos exemplares produzidos nas duas línguas, o recurso a mecanismos (semio)linguísticos singulares que segmentam e delimitam as unidades textuais: a pontuação, as maiúsculas e os *emojis*. Embora estes sejam mecanismos transversais a múltiplos géneros de texto escritos, o seu uso nos comentários em redes apresenta algumas especificidades, aproximando-o dos géneros conversacionais, tendo em conta que estes mecanismos assumem funções semelhantes às dos fenómenos prosódicos nos textos orais, designadamente o uso reiterado da pontuação e das maiúsculas para “graficar” a intensidade da voz ou ressaltar aspectos do conteúdo temático. Uma outra particularidade do género é a abreviação e/ou substituição dos recursos linguísticos por mecanismos não-verbais, nomeadamente *emojis* e *stickers*, estando associados a diferentes tipos de emoções, sentimentos e reações, orientando, desta forma, o destinatário na interpretação argumentativa do conteúdo.

Em relação aos tipos discursivos, tanto nos textos em português como em espanhol, observámos que predomina o discurso interativo com uma configuração linguística próxima dos géneros conversacionais.

Relativamente aos mecanismos enunciativos, nas duas línguas, a voz do autor empírico é marcada pela 1.ª pessoa do singular, sublinhando e legitimando o seu posicionamento enunciativo, demonstrando que este faz parte de um coletivo com autoridade (moral, cognitiva...); e pelo recurso a modalizações apreciativas (adjetivos, advérbios), não existindo qualquer preocupação em mascarar opiniões e inclinações ideológicas.

Finalmente, identificámos o recurso a vozes sociais associadas, fundamentalmente, a simpatizantes de determinadas ideologias políticas (*fascistas / kirchneristas*), sendo marcadas pelo uso das aspas. Este último aspecto apresentou maior ocorrência nos textos em espanhol, nos quais se observou um uso singular das aspas, para reproduzir de modo satírico vozes sociais do jornalismo.

Em suma, concluímos que apesar de o comentário em redes sociais ser um género maleável, sem fronteiras definidas, e intrinsecamente associado às propriedades, dinamismo e mutações do quadro social em que é produzido, apresenta algumas características singulares, designadamente contextuais, composicionais e enunciativas. Embora o número de exemplares analisados não permita alcançar conclusões definitivas, os resultados obtidos apresentam algumas pistas para trabalhos futuros, devendo, por isso, ser aprofundados, comparando, por exemplo, com comentários produzidos em outras redes sociais, com comentários produzidos em redes profissionais e considerando textos produzidos em outras línguas.

Anexo



Figura nº 1



Figura nº 2

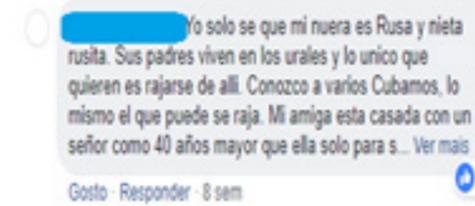


Figura nº 5

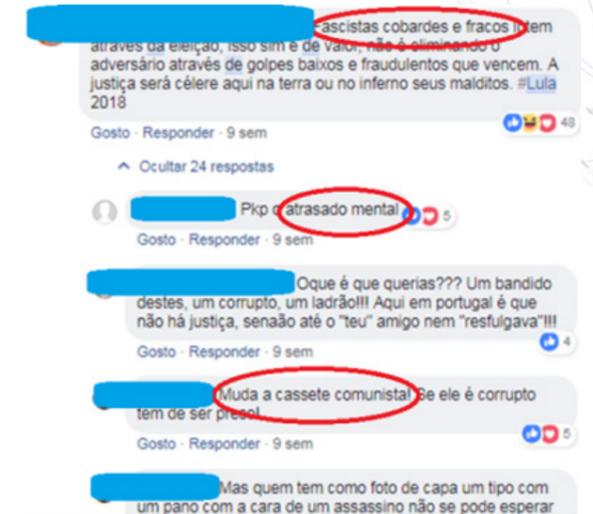


Figura nº 6



Figura nº 3

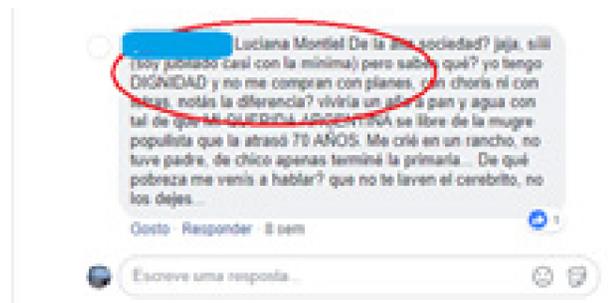


Figura nº 4

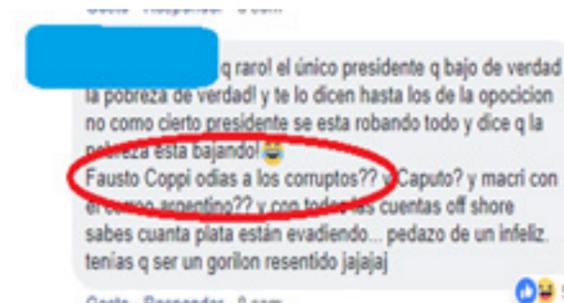


Figura nº 7

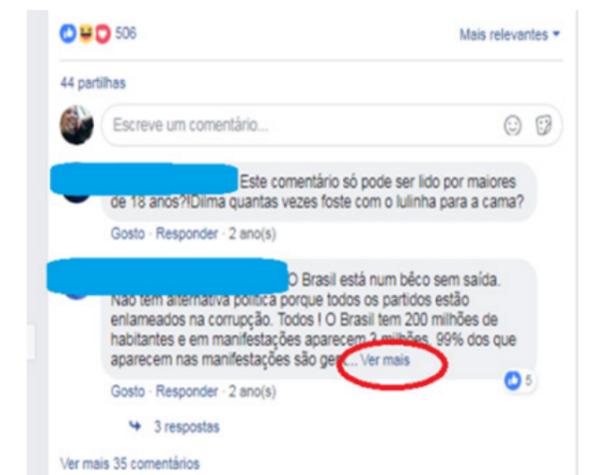


Figura nº 8



Figura nº 9



Figura nº 10



Figura nº 13



Figura nº 14



Figura nº 11

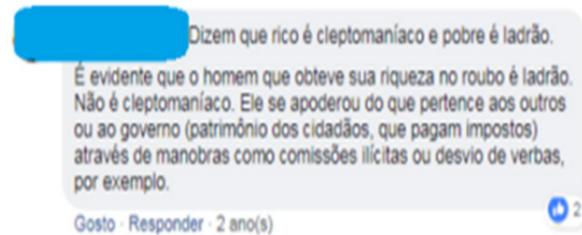


Figura nº 12



Figura nº 15

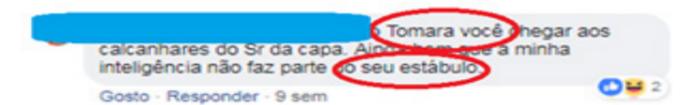


Figura nº 16

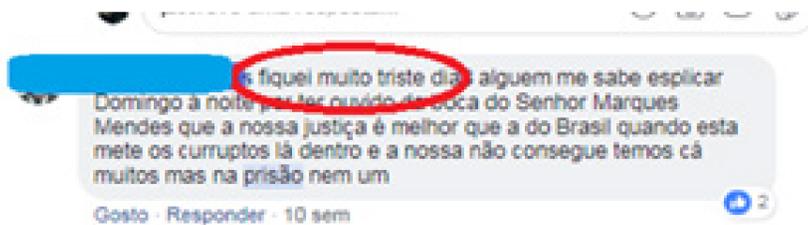


Figura nº 17



Figura nº 18

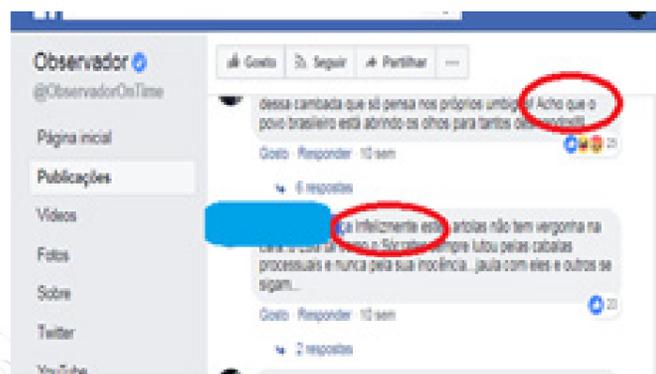


Figura nº 19

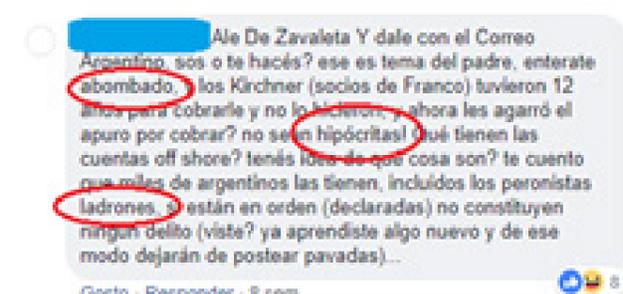


Figura nº 20

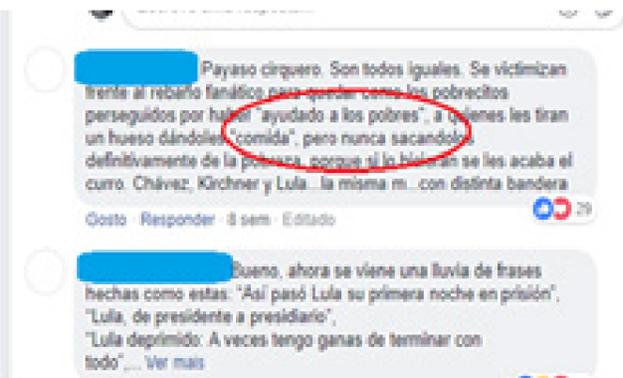


Figura nº 21

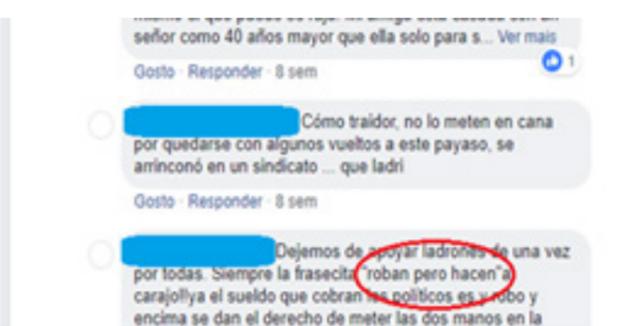


Figura nº 22



Figura nº 23

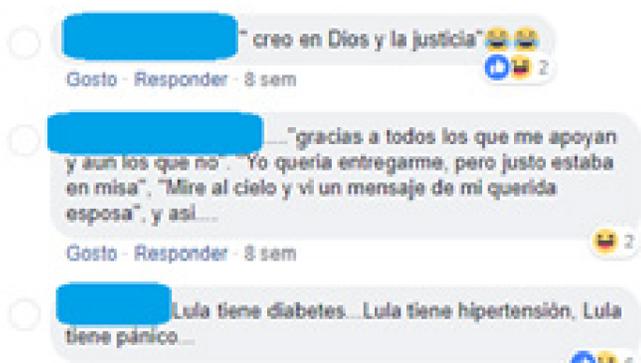


Figura nº 24



Figura nº 25

Referências

Adam, Jean-Michel. 2008. *A linguística textual. Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.

Bronckart, Jean-Paul. 1985. *Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Bronckart, Jean-Paul. 1996. "Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques". *Voies livres*, vol. 78. Lyon: 1-20.

Bronckart, Jean-Paul. [1997] 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Anna Raquel Machado (Trans.). São Paulo: EDUC.

Bronckart, Jean-Paul. 2008. "Genres de textes, types de discours, et «degrés» de langue. Hommage a François Rastier". *Texto! Textes et cultures*, vol. 13, nº. 1. http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf

Bronckart, Jean-Paul. 2010. "La vie des signes en questions: des textes aux langues et retour". In Brito, A. M., Silva, F. Veloso, J. & Fiéis, A. (Eds.), *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 11-40.

Coutinho, Maria Antónia. 2004. "Sobre organizadores textuais". *Gramática Textual do Português*. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:itv9sLPiWcJ:www.fesh.unl.pt/cadeiras/texto/Organizadores%2520textuais.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Coutinho, Maria Antónia. 2006. "O texto como objeto empírico: consequências e desafios para a linguística". *Veredas*.

Gonçalves, Matilde. 2011. "Espécie de texto: contributo para a caracterização do sítio web". *Hipertextus*, 12:1-12. <http://www.hipertextus.net/volume7/02-Hipertextus-Vol7-MatildeGoncalves.pdf>

Marcuschi, Luiz, Antônio. 2005. "Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital". In Marcuschi, Luiz, Antônio; Xavier, Antônio Carlos (orgs.), *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna. <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396/5262>

Miranda, Florencia. 2010. *Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Miranda, Florencia. 2012. "Os gêneros de texto na dinâmica das práticas da linguagem". *Cadernos Cenpec*, vol. 2, nº 1, São Paulo, 121-139. http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/gramatica/publicacoes/96_120_1_pb.pdf

Miranda, Florencia. 2017. "Análise interlinguística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução". *D.E.L.T.A.*, 33.3, 811-842. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445056244276863621>

Rosa, Rute. 2018. “A ordem do expor e a ordem do narrar nos textos de divulgação científica”. In Gonçalves, M. & Jorge, N. (coord.), *Literacia científica na escola*. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL. <https://drive.google.com/file/d/1I3hF05jjiSahm9RWHmOpKz5-JGcBBP44/view>

Rosa, Rute; Ricciardi, Natalia; Gonçalves, Matilde. 2019. “O papel do graffiti na construção do poder: um estudo comparativo Portugal / Argentina”. In M. A. Marques e S. Guimarães de Sousa (eds.), *Linguagens de Poder*. 1.ª ed. V. N. Famalicão: Edições Húmus, pp. 263-281. ISBN 978-989-755-430- 8.

Rosa, Rute. 2020. *A noção de padrão discursivo: textos e géneros em análise*. Tese de Doutoramento em Linguística. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/97668>

Silva, Paulo Nunes da. 2016. “Género, conteúdos e segmentação: em busca do plano de texto”. *Diacritica*. Revista do centro de estudos humanísticos, série ciências da linguagem, n.º 30/1, 44: 181-224. http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica_30-1.pdf

Tomaél, Maria Inês; Alcará, Adriana Rosecler; Di Chiara, Ivone Gerreiro. 2005. “Das redes sociais à inovação”. *Ciência da Informação*, 34(2): 93-104. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652005000200010>

Voloshinov, Valentin Nikolaevich. [1929] 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.

LINGUAGEM E GÉNERO: UMA ABORDAGEM EXPLORATÓRIA DA CONFIGURAÇÃO LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO DE MULHERES EM POSIÇÃO DE DESTAQUE

CAROLINA DA COSTA JOAQUIM

NOVA FCSH/CLUNL

Resumo: Este artigo pretende dar conta de uma faceta pouco explorada, sobretudo em Portugal, no que respeita aos estudos sobre a mulher: a relação entre a problemática das mulheres e a linguagem. A este respeito, no âmbito dos estudos feministas, podem destacar-se pontos de vista que sustentam a hipótese de uma “escrita de mulheres” (Collin 1981) ou mesmo de uma linguagem “feminina”, em que o discurso de uma mulher “implica investimento da pessoa toda” (Pintasilgo 1981, 1988). A análise que se apresenta pretende atestar se, da perspetiva linguística, essas premissas encontram algum fundamento, propondo-se analisar o modo como as mulheres, enquanto instâncias produtoras em posição de destaque, se representam linguisticamente – ou seja, se a tendência é (ou não) para um *discurso implicado*.

A análise orientou-se pelos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, tendo como suporte o conceito de *folhado textual* (Bronckart 1999, 2006, 2008), especificamente no que respeita à camada que integra os instrumentos que permitem aferir o grau de implicação no texto: os *tipos de discurso* e, conseqüentemente, os mecanismos de implicação.

Para a análise, extraíram-se quatro textos de um *corpus* amplo, que configuram discursos políticos de tomada de posse, com o intuito de localizar marcas linguísticas que permitam verificar como se distribuem e orquestram os *tipos de discurso* no texto; como determinam o grau de implicação das instâncias produtoras femininas; e quais as implicações desses mecanismos para a construção e configuração da enunciação de mulheres, numa lógica (social) de género.

Esta análise constituiu uma abordagem exploratória. Não obstante, as conclusões provisórias, ainda que carecendo de um estudo comparativo, são significativas: com efeito, tendo sido atestados diferentes posicionamentos enunciativos, o facto de se observarem valores altos, relativamente às formas de implicação, faz prever a possibilidade de se confirmar a forte e atestada implicação da instância produtora feminina no texto.

Palavras-chave: Mecanismos de implicação, Tipos de discurso, Linguagem, Mulheres, Posição de destaque.

Abstract: The purpose of this article is to focus on something that isn't explored yet, especially in Portugal. This study concerns the relation between women and language. In this regard, within the scope of feminist studies, some points of view can be highlighted to support the hypothesis of a “women's writing” (Collin 1981) or even a “female” language in which a woman's speech “implies the investment of the whole person” (Pintasilgo 1981, 1988).

The analysis that is presented intends to prove whether from the linguistic perspective these premises have any basis, proposing to analyze the way in which women, as producing bodies in a prominent position, represent themselves linguistically – that is, if they have a tendency (or not) for an implied speech.

The analysis was guided by the theoretical-methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism, based on the concept of textual sheet (Bronckart 1999, 2006, 2008), specifically to the layer that integrates the tools that allow the access to the degree of implication in the text: the types of discourse and, consequently, the mechanisms of implication.

For analysis, four texts were extracted from a broad corpus that configure political speeches of inauguration, in order to locate linguistic marks that allow to verify how the types of speech are distributed and orchestrated in the text; how the degree of involvement of the female producing bodies are determined; and what are the implications of these mechanisms for the construction and configuration of the enunciation of women, in a (social) gender logic.

This analysis constituted an exploratory approach. Nevertheless, although they are lacking a comparative study, the provisional conclusions are significant: in fact, having attested to different enunciative positions, the fact that high values are observed, in relation to the forms of implication, makes it possible to foresee the possibility of confirming the strong and attested implication of the female producing body in the text.

Keywords: Mechanisms of implication, Types of discourse, Language, Women, Prominent position.

1. Introdução

A par dos trabalhos desenvolvidos sobre a mulher que assentam, sobretudo, em traçar os percursos dos feminismos no devir histórico, social e político (Tavares, 2011), existe, ainda, uma lacuna por preencher, nomeadamente em Portugal, no que respeita aos estudos sobre a mulher e sua relação com a linguagem. A mulher e a sua atividade ganham simbolismo a nível histórico, social e humano, desconstruindo a ideia de que só os homens ascendem a cargos e posições de destaque em vários sectores sociais. No contexto português, o questionamento do papel das mulheres na sociedade moderna tem vindo a ganhar “voz”, sendo elas próprias responsáveis pela reivindicação de uma (re)formulação da sua imagem. Esta reivindicação é (re)construída na e pela linguagem.

Este artigo propõe, nesse sentido, uma abordagem linguística – com a análise de textos a partir de ferramentas linguísticas específicas - que tenha como ponto de partida as mulheres e o discurso; pensando-se que a problemática das mulheres encontra na vertente textual e discursiva novas perspetivas de ver, pensar e liderar (n)o feminino, sendo o texto um veículo transformador da sociedade, responsável pela construção da imagem do eu e, portanto, o ponto de partida para pensar e representar as mulheres, contribuindo para a questão da (in)visibilidade do género na sociedade portuguesa contemporânea.

A este respeito, no âmbito dos estudos feministas, podem destacar-se pontos de vista que sustentam a hipótese de uma “escrita de mulheres” (Collin, 1981) como escrita específica que emana das mulheres ou mesmo de uma linguagem “feminina”, particularmente eufemística, com fórmulas desviantes, que fala das coisas concretas da vida, como sublinhou Maria de Lourdes Pintasilgo na sequência dos contributos dos movimentos feministas dos anos 70 e 80 do século passado. Nesta mesma perspetiva, a autora sustenta que o discurso de uma mulher “implica investimento da pessoa toda”, pelo que “(...) ouvir falar uma mulher do seu lugar de mulher é ver desdobrar diante de nós todo o universo que ela evoca” (Pintasilgo, 1981, 1988). Para aferir se efetivamente se pode equacionar uma nova perspetiva do género a partir de uma abordagem linguística e que permita, como sublinha Pintasilgo, falar de um discurso que resulta da implicação desse investimento, apresenta-se uma análise que pretende verificar se a mulher, enquanto instância produtora em posição de destaque (social), tem tendência (ou não) para um *discurso implicado*.

A partir de quatro textos que conformam discursos de tomada de posse, da esfera política, perspetiva-se, especificamente, verificar (i) como se distribuem e orquestram essas marcas no texto, (ii) como determinam o grau de implicação das instâncias produtoras femininas e (iii) quais as implicações desses mecanismos para a construção e configuração da enunciação de mulheres pioneiras no exercício de cargos de destaque, numa lógica (social) de género. Pretende-se, portanto, analisar o modo como as mulheres se representam linguisticamente, a partir de marcas linguísticas específicas – de implicação, no sentido de aferir se são (ou não) constitutivas da enunciação de mulheres.

É, pois, nesta linha que se propõe refletir, partindo da abordagem sociodiscursiva proposta por Bronckart (1999), sobre o papel que os mecanismos de implicação exercem na construção e na configuração linguística da enunciação de mulheres. As marcas linguísticas que enquadram esses mecanismos de implicação, e que possibilitam aferir se o discurso é implicado ou não, Bronckart designa de *tipos de discurso*.

2. Pressupostos teóricos

No que concerne ao enquadramento teórico, a representação das mulheres que aqui se dará conta, a partir da análise linguística de textos, enquadra-se na área da Linguística do Texto e do Discurso e orienta-se pelos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), veiculado por Bronckart (1999).

É no seio deste quadro epistemológico que as questões da implicação ganham relevo, cumprindo a linguagem um papel preponderante no desenvolvimento humano e na constituição da pessoa consciente,

ativa, participativa, tanto no que respeita à pessoa como ator do processo social, como ator no processo de produção textual. Para o tratamento das produções de linguagem, no quadro do ISD, parte-se de uma abordagem que Bronckart designa de descendente, isto é, orientada a partir das atividades sociais para as atividades de linguagem e, daí, para os textos e os seus recursos linguísticos, sublinhando, desta forma, a relação de interdependência entre as produções de linguagem e o seu contexto (social e acional). Esta abordagem assenta no pressuposto de que o uso da língua é sempre social, aceitando a interação entre as atividades de linguagem e as atividades sociais. A problemática da linguagem assume um papel central, sendo determinante na constituição da pessoa consciente e no desenvolvimento ao longo da vida, postulando que é através da linguagem que se constrói conhecimento, que se age e interage e, portanto, que se desenvolve a pessoa.

Os textos assumem, portanto, uma função praxiológica, por se centrarem na prática, na ação de um eu reflexivo e que se envolve no processo textual e representam, empiricamente, as atividades (de linguagem) em que ocorrem. A esta forma de ação através da linguagem, Bronckart designa “Agir langagier” e desenvolve o termo “língua em ação” que está, do ponto de vista do trabalho que se propõe desenvolver, associado ao fenómeno da implicação. Para introduzir este termo e o fenómeno em si, Bronckart desenvolve o conceito de *folhado textual* num dos seus modelos de análise de textos – a arquitetura textual.

2.1. A arquitetura interna dos textos: a infraestrutura

Perante a necessidade de se estudar a organização e os efeitos das práticas de linguagem, sob a forma de textos e/ou discursos, no desenvolvimento humano, o ISD postula dois modelos de análise de textos - o modelo da ação de linguagem e o modelo da arquitetura textual. O primeiro constitui o modelo de análise das condições de produção de textos (i.e. situação de ação de linguagem), composto pelo contexto físico de produção e pelo contexto sócio-subjetivo (este último corresponde ao quadro social de interação, nomeadamente ao papel social do enunciador, ao papel social da instância de produção, ao papel do destinatário, ao lugar social, à finalidade).

No que concerne ao modelo da arquitetura interna dos textos, de acordo com Bronckart, a organização do texto concebe-se como um *folhado*, constituído por três níveis sobrepostos - do mais profundo ao superficial: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (Bronckart, 1999). A camada mais profunda corresponde à infraestrutura e integra os instrumentos que permitem aferir o grau de implicação no texto, ou seja, a tal “língua em ação”, acima referida. Constitui-se, portanto, pelo plano de texto (que organiza o conteúdo temático), e dá conta da construção e organização interna dos textos, isto é, dos aspetos linguísticos das práticas de linguagem - os *tipos de discurso* - instrumentos que permitem descrever, compreender e interpretar os fenómenos relacionados com a implicação.

2.2. A infraestrutura: os tipos de discurso e os mecanismos de implicação

Os tipos de discurso atuam na análise da materialidade linguística dos textos, por constituírem segmentos, unidades linguísticas, infraordenadas relativamente aos textos, e consagrarem a ideia de “língua em ação”, ou seja, a língua posta em uso. O termo “discurso”, para o ISD, designa essa “língua em ação”, ou melhor, a atividade de linguagem, em oposição ao sistema da língua e aos textos concretos como produtos dessa atividade.

Na perspectiva teórica do ISD, os textos, como resultados das atividades humanas, implicam, na sua organização e no seu funcionamento, operações cognitivas e realizações linguísticas que dependem de escolhas. No processo do agir pela linguagem são acionadas operações do pensamento humano que mobilizam signos, organizados em textos, e que permitem a construção gnosiológica (i.e. o conhecimento). A esta organização interna dos textos, isto é, dos aspetos linguísticos das práticas de linguagem, o ISD designa de tipos de discurso.

Consequentemente, os tipos discursivos enquadram os mecanismos de implicação, reiterando a ideia de que estes mecanismos são unidades, para além de linguísticas, também elas, psicológicas, uma vez que são o resultado das escolhas (psicológicas) que fazemos, enquanto instâncias produtoras, quando usamos a língua (sublinhando, aqui e ainda, a linguagem como um processo pelo qual a pessoa se constitui consciente e ativamente). A estas opções, Bronckart denomina de mundos discursivos, que são, precisamente, esse processo de mediação pela linguagem, entre o “vivido pessoal” e o real (o mundo exterior, diga-se assim); e auxiliam, também, em determinar se as instâncias produtoras decidem implicar-se ou, pelo contrário, distanciar-se, no processo de produção textual.

Os mundos discursivos são construídos, portanto, no seguimento de duas operações no que respeita à relação que se estabelece, na produção textual, entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático mobilizado no texto e as coordenadas do mundo ordinário/real da instância produtora (i.e. a situação de ação de linguagem):

Por um lado, no que concerne às coordenadas da situação de produção (organização espaço-temporal), essa relação pode realizar-se em:

- disjunção (ordem do Contar/Narrar - marcas que atestam para um espaço-tempo independente, ou mesmo à parte do mundo real),
- ou conjunção (ordem do Expor – marcas que mostram um espaço-tempo conjunto ao da interação social).

Por outro lado, de acordo com uma organização atorial (face à ação da linguagem), as instâncias de agentividade verbalizadas são colocadas em:

- relação com o agente produtor e a sua situação de produção (Implicação – presença de marcas no texto que remetem para a instância produtora),
- ou elas não o são (Autonomia – ausência de marcas que assinalam a implicação da instância produtora).

Na ocorrência, co-ocorrência ou cruzamento dos segmentos linguísticos, isto é, dos tipos de discurso, a saber: Discurso Interativo, Discurso Teórico, Relato Interativo e Narração; produzir-se-ão, conseqüente e respetivamente, quatro atitudes de ilocução ou mundos discursivos – EXPOR implicado, EXPOR autónomo, NARRAR implicado, NARRAR autónomo. No quadro abaixo, Bronckart (2008, 71) sintetiza as relações dos tipos de discurso¹:

		Organização temporal	
		Conjunção - Ordem do EXPOR	Disjunção - Ordem do CONTAR
Organização atorial	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Tabela 1: Relações dos tipos discursivos

3. Metodologia

Para analisar a configuração linguística da enunciação de mulheres em posição de destaque, selecionaram-se quatro textos que têm em comum um critério pertinente para o que se pretende evidenciar - conformam textos de mulheres pioneiras na ocupação de determinados cargos sociais de destaque, em Portugal, e serão, doravante, referenciados da seguinte forma:

¹ Bronckart (1999, 2008) assume, ainda, que no eixo do EXPOR há a possibilidade de um tipo de discurso misto - o Discurso Interativo-teórico - que envolve características tanto do Discurso Interativo quanto do Discurso Teórico.

	Texto A	Texto B	Texto C	Texto D
Cargo/posição	Primeira-ministra	Presidente da Assembleia da República	Reitora da Universidade Católica	Presidente da Fundação Calouste Gulbenkian
Instância produtora	Maria de Lourdes Pintasilgo	Assunção Esteves	Maria da Glória Garcia	Isabel Mota
Tempo	1979	2011	2012	2017
Gênero de texto	Discurso de tomada de posse			
Âmbito social	Político		Académico/político	Cultural
Suporte	Internet			

Tabela 2: Corpus de análise (Fonte: elaborada pela autora)

Quanto ao contexto de produção, os textos² apresentam as seguintes características:

Texto A – o texto é da autoria de Maria de Lourdes Pintasilgo, mulher pioneira na ocupação do cargo de primeira-ministra. Assume-se como um texto da esfera política, sob a forma de apresentação do Programa do V Governo Constitucional no contexto de tomada de posse, datado de 13 de agosto de 1979. Foi proferido na Assembleia da República com a finalidade de apresentar o seu Programa de Governo, as motivações e os objetivos do compromisso assumido.

Texto B³ – o texto é da autoria de Assunção Esteves, mulher pioneira na ocupação do cargo de presidente da Assembleia da República, na XII Legislatura, em junho de 2011. Comporta um discurso (da esfera política) de tomada de posse da presidência, dando conta das suas intenções, objetivos, pressupostos e agradecimentos no seio desse projeto. O discurso foi proferido em 21 de junho de 2011, no palácio de S. Bento.

Texto C – o texto é da autoria de Maria da Glória Garcia, mulher pioneira na ocupação da posição de reitora da Universidade Católica, em 2012. O texto insere-se na esfera académica e, enquanto discurso de tomada de posse, apresenta as suas ambições, projetos e intenções no seio do novo cargo. O discurso foi proferido a 18 de outubro de 2012 e a versão consultada, em papel, data de janeiro de 2012.

Texto D – o texto é da autoria de Isabel Mota, mulher pioneira na ocupação da posição de presidente da Fundação Calouste Gulbenkian, em 2017 (e na atualidade). Tal como os outros, configura, quanto ao género de texto, um discurso de tomada de posse, porém da esfera cultural, onde expõe as suas motivações, intenções e pressupostos de atuação. É datado de 03 de maio de 2017.

Os textos pertencem ao mesmo género - discursos de tomada de posse - com traços diferenciadores ao nível temporal (textos A e B) e ao nível do âmbito social (textos C e D).

Para o estudo/tratamento dos textos, optou-se por uma abordagem/análise qualitativa, privilegiando o aporte concetual e, por conseguinte, instrumental, precisamente por possibilitar o uso de instrumentos/ferramentas sólidas para o trabalho interpretativo, na análise de textos, dando atenção, por um lado às generalizações e, por outro, ao que constitui exceção, permitindo mostrar as (ir)regularidades que advêm da análise dos dados, no sentido de as compreender, explicar ou prever.

² Para consulta integral dos textos cf. as referências bibliográficas dos textos analisados e respetivos links de acesso (ponto 7 do presente artigo).

No sentido de analisar o modo como as instâncias produtoras femininas se representam, pretende-se aferir que marcas de implicação atuam nessa representação e, conseqüentemente, que tipos de discurso são mobilizados. Para verificar em que medida a configuração (linguística) das mulheres em posição de destaque se traduz num discurso implicado (ou não), analisaram-se diferentes mecanismos de implicação das instâncias produtoras no processo de produção textual.

Os modos como a instância produtora se implica (ou não) são atestados por marcas como a presença e/ou ausência :

- de monólogos/diálogos (e turnos de fala), orais ou escritos;
- de unidades que remetem à interação verbal (deixis pessoal);
- de outros fenómenos de ancoragem situacional (deixis);
- de pronome indefinido “on” (“se”) (com/sem valor exofórico);
- de anáforas (nominais, pronominais);
- de frases não declarativas;
- de mecanismos de organização temporal: exploração do subsistema de verbos do plano do discurso ou da história (com/sem valor deítico);
- de processos de modalização autonímica;
- de auxiliares de modo;
- de modalizações;
- de organizadores com valor lógico-argumentativo;
- de organizadores temporais;
- de densidade verbal e sintagmática (elevada/baixa);
- entre outras.

Estes mecanismos de implicação permitem, ainda, aferir quanto à organização temporal e à agentividade:

→ se são mobilizados tipos de discurso da ordem do Expor (Discurso Interativo e/ou Discurso Teórico) ou do Contar/Narrar (Relato Interativo e/ou Narração);

→ se a instância produtora se implica (Discurso Interativo e/ou Relato Interativo) ou não (Discurso Teórico e/ou Narração);

→ e, ainda, que grau de implicação assumem (implicação forte/atestada, atenuada, enfraquecida, ou nula).

A partir destas ferramentas linguísticas pretende-se, portanto, seguidamente, através das análises que se apresentam, (tentar) responder à questão que se coloca: as mulheres têm tendência a um discurso implicado ou, pelo contrário, apagam-se enquanto agente produtor?

4. Análise exploratória dos textos

Para responder à questão colocada, estabeleceram-se critérios de análise que constituem as marcas de implicação que permitem aferir se a enunciação de mulheres em posição de destaque é, tendencialmente, implicada (ou não); e que se apresentam na seguinte tabela:

Critérios de análise	
Unidades com valor deítico que remetem à interação verbal	<i>Pessoal</i> (nomes próprios, pronomes, entre outros) <i>Temporal-Espacial</i> (não verbal: advérbios, adjetivos, entre outros)
Exploração do subsistema de verbos do plano do discurso (com valor deítico pessoal e temporal)	
Modalização autonímica	<i>Descobrimento enunciativo</i> (recurso a pontuação polifônica (“?”; 0, -)) <i>Marcas de modulação</i> (?, !, ...)
Auxiliares de modo (poder, dever, querer, ser preciso, entre outros)	
Anáforas (retomadas anafóricas: nominais, pronominais, entre outras)	
Frases não declarativas (interrogativas, exclamativas e imperativas)	
Densidade verbal	
Densidade sintagmática	

Tabela 3: Critérios de análise (Fonte: elaborada pela autora)

Das análises encetadas (cf. Anexos 1 e 2), observou-se que as regularidades encontradas, os modos de representação das instâncias produtoras femininas são idênticos em todos os textos analisados, de tal forma constitutivos e representativos de uma configuração linguística, que se adianta, desde já, parecer própria da instância produtora feminina. São essas recorrências marcas de implicação mobilizadas em segmentos de Discurso Interativo (doravante DI) e que traduzem um forte envolvimento da instância produtora feminina do processo de produção textual.

Assim, de forma geral, admite-se que a maior parte da enunciação das autoras visadas tece-se a partir de relações de implicação e conjunção. Essa transversalidade faz prevalecer os segmentos de DI, pelo que se pode dizer que as mulheres se representam num mundo do Expor, numa relação de conjunção e implicação. Na ordem do Expor, as relações que se estabelecem no DI caracterizam-se pela conjunção entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as da ação de linguagem; e a relação de implicação que se estabelece entre as instâncias de agentividade e os parâmetros da ação de linguagem. Nesse sentido, relevam dos textos características que marcam a presença da instância produtora e, também, que indicam o momento de produção, mostrando, assim, o mundo discursivo semiotizado e ativado por essas escolhas: o “expor implicado”.

Em todos os textos a instância produtora representa-se com distintos graus/modos de implicação: a implicação é forte nos momentos em que o eu assume o estatuto de ator no processo de produção textual, sob a forma de 1ªPS. Por outro lado, o grau de implicação é enfraquecido quando a instância de produção se assume como parte de um coletivo, sob a forma de 1ªpPL com valor deítico dilatado, representando diferentes papéis sociais adaptados às circunstâncias de produção.

Apesar dos distintos graus de implicação, a instância de produção representa-se linguisticamente por intermédio de segmentos de DI, recorrendo a unidades que atestam a implicação do “eu” e em situação de interação com o momento de produção, com forte grau de contextualização, em que o discurso e as suas dimensões temáticas se situam no encaixe imediato do da instância de produção, posicionando-se esta no

discurso de forma pessoal e implicada.

Esta relação é atestada pela presença de unidades com valor deítico que remetem à interação verbal; de frases não declarativas; de processos de modalização autonímica; de pontuação polifônica e modulações com valor de implicação; de auxiliares de modo; e de formas verbais do plano do discurso com valor exofórico, sobretudo nas formas de Presente do Indicativo e do Pretérito Perfeito, marcando a equivalência entre a instância emissora do texto e o autor dos processos evocados, quer na forma de pronome pessoal deítico “eu” (implicação atestada/forte); quer sob a forma de 1ªpPL, representando uma instância coletiva/grupo social, que a própria instância produtora também integra (a implicação surge aqui enfraquecida por se diluir numa identidade plural, geral, marcando a implicação da instância produtora, mas no seio de uma ação comum).

Algumas marcas de discurso teórico (doravante DT), ou seja sem implicação da instância produtora, surgem pontualmente e relativamente a questões formais que emanam do contexto de produção. Neste caso, as relações que se estabelecem, ainda que de conjunção, apresentam uma relação de autonomia, isto é, a relação entre as instâncias de agentividade e os parâmetros da ação de linguagem não é explicitada. Apresenta-se abaixo, alguns exemplos de marcas linguísticas presentes nos textos, e que assinalam o DT:

- i) a ausência de unidades (deíticas) que remetam aos interactantes (instância produtora) ou ao espaço-tempo da produção (Ex.: pronome indefinido “on” (“se”), sem valor deítico); de formas verbais com valor exofórico; de processos de modalização autonímica; e de frases não declarativas:

(1) a) Texto A: “O Governo insere-se numa prática e numa (...)”.

b) Texto B: “(...) o Parlamento se constrói sobre o discurso (...)”.

c) Texto C: “Trata-se de uma aprendizagem que demanda aprofundamento (...)”.

d) Texto D: “(...) a Fundação encontra-se numa posição de vantagem.”;

- ii) a presença de:

- organizadores com valor lógico-argumentativo:

(2) a) Texto A: “Assim, o que para o Poder (...). / Primeiro, porque tal período (...)”.

b) Texto B: “Porque o Parlamento é (...). Porque (...). E porque (...)”.

c) Texto C: “Ora o local de aprendizagem é a escola.” / “De facto, são cada vez mais (...)”.

d) Texto D: “É também um estímulo (...)”;

- formas verbais do plano do discurso (Benveniste) do presente com valor genérico, sem valor deítico:

(3) a) Texto A: “Este clima de liberdade pessoal e de grupo é condição (...)”.

b) Texto B: “O mundo vive uma revolução (...)”.

c) Texto C: “O maior problema reside em não se dispor (...)”.

d) Texto D: “(...) a integração nas principais redes de fundações (...) é uma mais-valia (...)”.

5. Considerações finais

Reiterando o que se concluiu das análises, parece poder afirmar-se que a configuração linguística da enunciação da instância produtora feminina se processa sob duas estratégias – uma em que o discurso é mais implicado e noutra em que essa implicação é atenuada. O grau de implicação parece dever-se à responsabilidade que a instância produtora confere à sua conduta, marcando a sua ação, enquanto singular, de forma mais implicada e enfraquecendo essa conduta quando a pluraliza, integrando-se numa voz coletiva. Em ambas as estratégias discursivas, porém, essa representação é compreendida em segmentos de DI, reforçando o processo de implicação do eu, quer de forma atestada ou atenuada, responsabilizando-se pelos seus atos/atitudes/conduitas/ações, e exercendo, dessa forma, uma maior influência no texto. Em suma, admite-se que as mulheres, enquanto agente de produção, tendem a um discurso implicado, no entanto o grau de implicação varia consoante o tipo de influência e responsabilidade que assumem na (representação da) sua conduta.

Esta análise constituiu uma abordagem exploratória de um projeto em desenvolvimento. Não obstante, as conclusões provisórias são significativas: com efeito, tendo sido atestados diferentes posicionamentos enunciativos, o facto de se observarem valores altos, relativamente às formas de implicação, faz prever a possibilidade de se confirmar a forte e atestada implicação da instância produtora feminina no texto, colaborando para (re)pensar e equacionar modos de pensar e agir no que concerne aos estudos da linguagem e das mulheres.

Para além de configurar um primeiro exercício, a rever e consolidar, contribuiu, ainda, para a decisão de integrar um estudo comparativo com (a análise de) textos de autoria masculina nas mesmas circunstâncias que as instâncias produtoras femininas, que permita atestar se as (ir)regularidades nos textos de mulheres são constitutivas de uma configuração linguística própria da instância produtora feminina; e se, de alguma forma, o modo de se representarem/o seu discurso está relacionado com as questões (sociais) de género.

6. Referências bibliográficas

- Bernardo, Fernanda. 2010. “Femininografia’s: Pensar-Habitar-Escrever o mundo no feminino”. In Magalhães, Maria José; Tavares, Manuela; Coelho, Salomé; Góis, Manuela; Seixas, Elisa (Coord.), *Quem tem medo dos feminismos?*. Congresso feminista 2008 – Actas, vol. II, Funchal: Nova Delphi, pp. 213-229.
- Bronckart, Jean-Paul. 2008. “Genre de textes, types de discours et “degrés” de langue”. *Texto!*, vol. XIII, nº 1, pp. 1-95. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>. Acesso em 09 de abril de 2018.
- Bronckart, Jean-Paul. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras.
- Bronckart, Jean-Paul. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- Bulea, Ecaterina; Bronckart, Jean-Paul. 2008. “As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos”. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 12, nº 22, 1º sem. 2008, pp. 42-83.
- Collin, Françoise. 1981. “Béatrice Didier, *L’écriture-femme*, PUF”. *Les Bulletins du GRIF*, nº5, pp. 17-18, Université des femmes. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/grif_0770-6138_1981_num_5_1_2300_t1_0017_0000_2. Acesso em 09 de abril de 2018.
- Coutinho, Maria Antónia. 2014. “Language in Action: Epistemological and Methodological Issues”. In *From Language to Discourse*, ed. Clara Nunes Correia (Coord.), Camile Tanto, Larysa Shotropa, Lúcia Cunha & Noémia Jorge, Cambridge Scholars Publishing, pp. 224-235.
- Coutinho, Maria Antónia. 2006. “O texto como objecto empírico: consequências e desafios para a linguística”. *Veredas*, 10 (1-2), pp- 1-13. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo076.pdf>. Acesso em 07 de junho de 2017.
- Nogueira, Maria da Conceição de Oliveira Carvalho (2006). “O discurso das mulheres em posição de poder”. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 9, n. 2, pp. 57-72.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes. 1988. “Notes diverses jointes à un article rédigé en portugais sur les femmes”. Centro de documentação e de publicações da Fundação *Cuidar o Futuro*, Pasta 0262.002. Disponível em: <http://www.arquivopintasilgo.pt/arquivopintasilgo/Documentos/0262.002.pdf>. Acedido em 09 de abril de 2018.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes. 1981. *Os novos feminismos: interrogação para os cristãos?*. Lisboa: Moraes Editores.
- Tavares, Manuela. 2011. *Feminismos: percursos e desafios (1947-2007)*. Lisboa: Texto Editores.

7. Referências bibliográficas dos textos analisados

- Esteves, Assunção. 2011. “Discurso de tomada de posse de S. Exa a Presidente da Assembleia da República na XII Legislatura”. Lisboa: Palácio de São Bento, 21 de junho de 2011. Disponível em: http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d-56304c334e706447567a4c31684a5355786c5a79394851554a5151564976523046435545465351584a7864576c326279394462323131626d6c6a59575276637955794d47556c4d6a424a626e526c636e5a6c62734f-6e7737566c637938794d4445784c5441324c5449785830527063324e31636e4e765a475655623231685a4746-6b5a56427663334e6c5a474651636d567a6157526c626e526c5a47464263334e6c62574a735a-576c685a4746535a584231596d7870593245756347526d&fich=2011-06-21_DiscursodeTomadadePossedaPresidentedaAssembleiadaRepublica.pdf&Inline=true. Acesso em 08 de setembro de 2018.
- Garcia, Maria da Glória. 2012. “Discurso de Posse da Magnífica Reitora da Universidade Católica Portuguesa”. *Gaudium Sciendi*, n. 3, janeiro de 2012. Disponível em: http://www2.ucp.pt/resources/Documentos/SCUCP/GaudiumSciendi/GaudiumSciendi_N3/N3_ParteI_Discurso%20Reitora%20Mar%C3%A7o.pdf. Acesso em 08 de setembro de 2018.
- Mota, Isabel. 2017. “Discurso de tomada de posse”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Gabinete do Presidente, 03 de maio de 2017. Disponível em: https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2017/05/29151927/2017_Discursodetomadaposse_vfinal.pdf. Acesso em 08 de setembro de 2018.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes. 1979. “Discurso de Maria de Lourdes Pintasilgo”. Discurso de apresentação do Programa de Governo pela Primeira-Ministra do 5.º Governo Constitucional, 13 de agosto de 1979. Disponível em: <http://www.arqnet.pt/portal/discursos/agosto07.html>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

Tabela 4 – Análise dos textos A e B

			<i>Texto A</i>	<i>Texto B</i>
Unidades com valor deíctico que remetem à interação verbal	Pessoal (nomes próprios, pronomes, entre outras)	1ª PS	a) “Faço-o na plena convicção de que me é concedido um privilégio (...)”.	a) “Dedico este meu momento de alegria a todas as mulheres”.
		1ª pPL (valor dilatado)	b) “(...) somos a maior riqueza que ele possui”.	b) “Nós (...) somos portadores de um mandato (...)”.
Temporal-Espacial (não verbal)			c) “Eis-me perante a Assembleia da República (...)”.	c) “Não estamos sós, aqui!”
			d) “(...) é exigida ao Governo durante o debate que hoje iniciamos”.	d) “Somos hoje (...)”.
Exploração do subsistema de verbos do plano do discurso, em particular o PRES IND e o P PER (com valor deíctico)			e) “Eis-me / faço-o / o Governo a que presido / tenho a honra / acabo de anunciar / julgo (...)”	e) “Constitui / é / somos (...)”.
			f) “Ao expor (...) deixei claras (...)”.	f) “Fomos / percorri (...)”.
Modalização autonímica	Desdobramento enunciativo (recurso a pontuação polifônica: “”, (), -)		g) “(...) o Governo a que presido, embora constitucional, surge marcado pela “transição””.	g) “Formas alargadas (...) – como a União Europeia – emergem (...)”.
			h) “(...) de que uma clara transparência – que o mesmo é dizer rigor e profundidade (...) - é exigida ao Governo (...)”	h) “Mesmo contra “os velhos do Restelo”, o mundo (...)”.
		Marcas de modulação (?, !, ...)	i) “Que outros factores não houvera e já este era (...) a total isenção do Governo!”	i) “Que orgulho (...) e que responsabilidade que é estarmos aqui!”.
Auxiliares de modo (poder, dever, querer, ser preciso, entre outros)			j) “(...) é-me particularmente grato poder (...)”.	j) “(...) devemos ser co-autores de corpo inteiro (...), devemos lutar (...)”.
Anáforas (retomadas anafóricas: nominais, pronominais, entre outras)			k) “Era minha intenção ter completado o Programa (...) para mim mesma, apelidei (...). Não o fiz por escrito, mas faço-o agora”.	k) “Vivemos um tempo (...). Mas é um tempo que nos (...)”.
Frasas não declarativas (interrogativas, exclamativas e imperativas)			l) “(...) a total isenção do Governo!”	l) “Presidir ao Parlamento constitui a maior honra da minha vida!”
			Densidade verbal elevada	
			Densidade sintagmática baixa	

(Fonte: elaborada pela autora)

Tabela 5 – Análise dos textos C e D

			<i>Texto A</i>	<i>Texto B</i>
Unidades com valor deíctico que remetem à interação verbal	Pessoal (nomes próprios, pronomes, entre outras)	1ª PS	a) “Faço-o na plena convicção de que me é concedido um privilégio (...)”.	a) “Dedico este meu momento de alegria a todas as mulheres”.
		1ª pPL (valor dilatado)	b) “(...) somos a maior riqueza que ele possui”.	b) “Nós (...) somos portadores de um mandato (...)”.
Temporal-Espacial (não verbal)			c) “Eis-me perante a Assembleia da República (...)”.	c) “Não estamos sós, aqui!”
			d) “(...) é exigida ao Governo durante o debate que hoje iniciamos”.	d) “Somos hoje (...)”.
Exploração do subsistema de verbos do plano do discurso, em particular o PRES IND e o P PER (com valor deíctico)			e) “Eis-me / faço-o / o Governo a que presido / tenho a honra / acabo de anunciar / julgo (...)”	e) “Constitui / é / somos (...)”.
			f) “Ao expor (...) deixei claras (...)”.	f) “Fomos / percorri (...)”.
Modalização autonímica	Desdobramento enunciativo (recurso a pontuação polifônica: “”, (), -)		g) “(...) o Governo a que presido, embora constitucional, surge marcado pela “transição””.	g) “Formas alargadas (...) – como a União Europeia – emergem (...)”.
			h) “(...) de que uma clara transparência – que o mesmo é dizer rigor e profundidade (...) - é exigida ao Governo (...)”	h) “Mesmo contra “os velhos do Restelo”, o mundo (...)”.
		Marcas de modulação (?, !, ...)	i) “Que outros factores não houvera e já este era (...) a total isenção do Governo!”	i) “Que orgulho (...) e que responsabilidade que é estarmos aqui!”.
Auxiliares de modo (poder, dever, querer, ser preciso, entre outros)			j) “(...) é-me particularmente grato poder (...)”.	j) “(...) devemos ser co-autores de corpo inteiro (...), devemos lutar (...)”.
Anáforas (retomadas anafóricas: nominais, pronominais, entre outras)			k) “Era minha intenção ter completado o Programa (...) para mim mesma, apelidei (...). Não o fiz por escrito, mas faço-o agora”.	k) “Vivemos um tempo (...). Mas é um tempo que nos (...)”.
Frasas não declarativas (interrogativas, exclamativas e imperativas)			l) “(...) a total isenção do Governo!”	l) “Presidir ao Parlamento constitui a maior honra da minha vida!”
			Densidade verbal elevada	
			Densidade sintagmática baixa	

(Fonte: elaborada pela autora)

THE EFFECTS OF CORRECTIVE FEEDBACK ON ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNERS' ACQUISITION OF PAST SIMPLE REGULAR AND IRREGULAR FORMS IN THE PORTUGUESE CONTEXT

ANA RITA FAUSTINO

NOVA FCSH/CLUNL

Abstract: Corrective feedback (CF) is a common practice in the foreign language classroom and constitutes a topic of interest for both language teachers – who have to decide whether to correct their students, when and how – and for L2 researchers – who are interested in testing the efficacy of CF techniques in L2 acquisition. The aim of this paper is to present and discuss the results from a study on the effects of three corrective feedback strategies – recasts, prompts and explicit correction – on the acquisition of English past tense regular and irregular forms. 151 9th-grade Portuguese students (and their 5 teachers) took part in the study and were tested in a pretest-posttest design. Results will be presented and discussed in this paper as we seek to contribute to the debate about the effects of CF on L2 acquisition.

Keywords: English as a Foreign Language, L2 development, corrective feedback, recast, prompt, explicit correction, past tense

1. Introduction

Corrective feedback (CF), defined as “responses to learner utterances containing an error” (Ellis 2006: 28), is an everyday practice for language teachers. This article focuses on research on the use and effect of CF in the foreign language (FL) classroom, and has the following aims: to investigate the effects of explicit correction, recasts and prompts on the acquisition of regular versus irregular past tense forms; to examine whether the effects of CF persist over time.

Research on CF has focused on the following five questions, which are also good examples of decisions FL teachers have to take every day, more or less knowingly, when dealing with learners' oral (and written) production:

- Should learner errors be corrected?
- When should learner errors be corrected?
- Which learner errors should be corrected?
- How should learner errors be corrected?
- Who should do the correcting? (Hendrickson 1978)

2. Background

2.1. Corrective Feedback types

CF can take place in different forms. Lyster and Ranta (1997) identified 6 feedback moves in their analysis of 100 hours of interaction in the context of French immersion which are relevant to other instructional settings: *explicit correction* – the teacher supplies the learner with the correct form and makes it clear that an error has occurred:

- (1) a. St: *Last weekend I go to the cinema with my friends.
b. T: You should say “I went to the cinema with my friends.”

recast – an implicit reformulation of the whole or a part of the learner’s utterance, incorporating the correction of the error:

- (2) a. St: *Last weekend I go to the cinema with my friends.
b. T: Oh, you went to the cinema with your friends.

clarification request – an indication by the teacher that the learner needs to repeat or reformulate his or her utterance:

- (3) a. St: *Last weekend I go to the cinema with my friends.
b. T: Pardon? Can you repeat?

metalinguistic feedback – when the teacher comments on the student’s utterance, relying on grammar terminology so as to make him or her aware of the error and thus promoting self-correction:

- (4) a. St: *Last weekend I go to the cinema with my friends.
b. T: What happens to the verb if you’re talking about the past?

elicitation – when the teacher directly asks the learner to self-correct, either by asking a question, by leading the student to complete his own sentence or by asking for a reformulation:

- (5) a. St: *Last weekend I go to the cinema with my friends.
b. T: Last weekend, I...

repetition – when the teacher repeats the erroneous utterance, often emphasizing the error by adjusting intonation:

- (6) a. St: *Last weekend I go to the cinema with my friends.
b. T: I go?

Lyster and Ranta (1997) grouped *elicitation*, *metalinguistic feedback*, *clarification request* and *repetition* under another category named *negotiation of form* because these strategies lead the student to self-correct more often. Thus, they provide mainly *negative evidence*. *Explicit correction* supplies the learner with both negative and positive evidence, provided through exposure to the input. Information about what is possible in the language is also provided by *recasts*, as well as negative evidence when they are perceived as indicating the occurrence of an error. The six CF types were later classified into two categories: *reformulations* and *prompts* (Ranta & Lyster 2007). The former category includes recasts and explicit corrections since they provide learners with target reformulations of their erroneous utterance; the latter includes clarification requests, metalinguistic feedback, elicitations and repetitions.

Some researchers (Ellis 2006; Lyster 2004) proposed looking at CF types as *input-providing* (recast and explicit correction) and *output-pushing* (prompts). Input-providing feedback requires the comparison between the form used and the one supplied, whereas output-pushing feedback involves an effort to produce the correct form using long-term memory (Lyster 2007; Ranta & Lyster 2007).

2.2. Corrective Feedback in L2 acquisition theory

From a second language acquisition point of view, the issue of CF is closely connected with the discussion about the role that negative evidence – information provided to the learner on what is not possible in a language – plays in language acquisition. The facilitative role of CF is recognized by L2 acquisition theories such as the Interaction Hypothesis (Long 1983, 1996), which perceives CF as facilitative for L2 development as far as vocabulary, morphology, language-specific syntax and L1-L2 contrasts are concerned (Long 1996); the Output Hypothesis (Swain 1985, 1995), in which CF is seen as a way of stimulating learners to notice gaps in their interlanguage systems; the Sociocultural Theory (Lantolf 2006; Lantolf & Thorne 2007), which regards CF as part of a collaborative process in which learners gradually become more independent and able to notice and self-correct their errors; and the Skill-Acquisition Theory, which, similarly, perceives CF as an awareness-raising tool that signals the need for more reliance on rules and helps preventing the automatization of non-target L2 structures

2.3. Previous research on the effectiveness of Corrective Feedback

Research on the topic has been carried out both in the laboratory and in the classroom. The results that stem from classroom studies have been mixed, partly due to different methodological choices or to the language structure under analysis. In contrast to many laboratory studies, some classroom studies have shown that prompts are more effective (Ammar 2008; Ammar & Spada 2006; Dilans 2010; Ellis 2007; Ellis, Loewen & Erlam 2006; Havranek & Cesnik 2001; Loewen & Philp 2006; Lyster 2004; Yang & Lyster 2010). On the other hand, some studies found that explicit corrections may be more effective than more implicit feedback moves such as recasts (Sheen 2007; Pawlak 2011; Varnosfadrani & Basturkmen 2009; Yilmaz 2012).

Despite the reservations about its effectiveness (Krashen 1986; Truscott 1996, 1999), CF has established itself as a key component in form-focused instruction (Li 2010; Lyster & Saito 2010; Lyster, Saito & Sato 2013; Mackey & Goo 2007; Russell & Spada 2006). However, its results seem to differ considerably according to the research context (laboratory vs. classroom studies), the instructional setting, the target structure and the learners’ individual differences.

Some authors (Lyster & Saito 2010; Lyster, Saito & Sato 2013; Pawlak 2014; Russell & Spada 2006) stress the need for more research carried out in real classrooms and in foreign language contexts as the conclusions drawn from laboratory studies are difficult to apply to actual instructional settings and are, therefore, not easy to translate into didactic recommendations.

Although there are numerous studies about the effectiveness of recasts, research has paid less attention to other feedback moves such as explicit correction, clarification requests and elicitation (Li 2010). Hence, more research including these CF types is needed. The comparison between recasts and prompts has often been the focus of laboratory and classroom research. Nevertheless, work still needs to be done to confirm results from previous classroom research that indicate that prompts have stronger effects than recasts (Lyster & Saito 2010; Mackey, Abbuhl & Gass 2012).

The instructional setting seems to play a relevant role in the provision of CF and in the results thereof. Research on the topic has taken place in numerous teaching contexts. However, we have noticed a lack of research about CF in the Portuguese context as most research projects focused on written corrective feedback (Cardoso 2012; Lima 2010; Morais 2015; Pires 2008; Ramos 2002; Rassul 2008) and were produced as reports related to Supervised Teaching Practices. Some other reports reflect on oral corrective feedback from a teaching perspective aimed at describing feedback events, exploring teachers and students’ perspectives on CF and implementing new strategies, but without a pretest-posttest design (Amaral 2012; Baptista 2017; Saldanha 2014).

2.3.1. Corrective Feedback on English past tense

Ellis, Loewen & Erlam (2006) focused on the acquisition of the English regular past tense by 3 classes of lower-intermediate adult learners of English as a second language (ESL) in New Zealand (n=34). The classes were randomly divided into a recast group, which received immediate feedback on regular past tense errors implicitly in the form of recasts; a prompt group, which was provided with a repetition of the error and metalinguistic information and a control group, which continued with its regular activities. The students were tested three times: 5 days before the instructional treatment, which lasted for one hour spread over a two-week period, the day after the treatment and 12 days after the instructional treatment. The tests included an untimed grammaticality judgment test (UGJT) and a metalinguistic knowledge test (MKT), both designed to tap the explicit knowledge of the target structure, and an elicited oral imitation test (EIT), aimed at reflecting implicit knowledge. The results showed no significant group differences on the three immediate posttests, whereas on the delayed posttest the metalinguistic group performed better than the recast and the control groups on the EIT on both the grammatical and ungrammatical items. On the UGJT, the metalinguistic group and the control group differed significantly from the recast group concerning the grammatical items. Participants maintained high results on the MKT when comparing with the pretest. Overall, explicit CF was found to be more effective as it is more likely to be perceived as a correction move, thus generating “awareness of the gap between what was said and the target norm” (Ellis, Loewen & Erlam 2006: 329).

To investigate this relationship between noticing of CF and learning of past tense, four groups of high-beginner college level francophone ESL learners (n=99) were assigned to a recast group, a prompt group, a mixed group (a combination of recasts and prompts) and a control group in a classroom quasi-experimental study by Kartchava (2012). Noticing was measured through immediate recall and a questionnaire and learning outcomes were assessed through a picture description and a spot-the-differences task in a pretest, posttest and delayed posttest design. The prompt and the mixed groups noticed more feedback than the recast group. As for the learning outcomes, the past tense accuracy levels increased more than that for questions. Accuracy levels on the first posttest for the prompt and mixed groups improved for both features, while those for the recast group decreased for the two grammatical targets. Results from the delayed posttest had to be discarded. A direct relationship between noticing and learning could not be established, although the qualitative results suggest that noticing may be facilitative for some learners in the acquisition of grammatical targets.

Yang & Lyster (2010), in a study involving 72 EFL Chinese learners, on the acquisition of English regular and irregular past tense found that the prompt group, which received feedback in the form of metalinguistic clues, repetition, clarification request or elicitation, had significant gains on both the immediate and delayed posttests, either oral or written and for regular and irregular forms. The recast group had significant short-term gains in the use of irregular past tense but no significant gains in the use of regular past tense in oral production. In written production, the recast group had significant short and long-term gains in the use of irregular past tense and short-term gains in the use of regular past tense. Because regular past tense has low saliency, the researchers hypothesize that recasts of irregular forms were more easily noticed by learners.

The study reported in this article was also conducted in a classroom context, although it involves a larger number of student participants (n=151) and a longer treatment period (4 weeks). Similarly to the previous studies reported in this section, it focuses on the effects of CF strategies on the acquisition of the English regular and irregular past tense. Based on the previous research, we predict that: explicit CF moves might lead to higher accuracy levels on the posttests than implicit CF moves such as recasts for both regular and irregular past tense; recasts might be more effective for the learning of irregular forms than regular forms. It is also possible that scores for ungrammatical sentences are higher than those for grammatical sentences, which might be interpreted as an indicator of a high level of explicit knowledge and a possible lack of implicit knowledge (Ellis, Loewen & Erlam 2006: 326).

3. Methodology

This study took place in a state school in Portugal. 151 9th-grade students and their 5 teachers participated in the study. The following research question was investigated:

Do recasts, explicit correction and prompts have different effects on the acquisition of regular versus irregular English past tense forms?

3.1. Research context

The present study was carried out in the Portuguese context. In Portugal, most students start learning English in primary school. After 2015/2016, English became part of the mandatory education curriculum for the 3rd and 4th-grades and it remains compulsory until the 9th-grade, with a second foreign language often being taught after the 7th-grade, usually French, Spanish or German.

The school that took part in this study is located in the Setúbal district and has approximately 1500 students, most of them Portuguese and only fewer than 10% of other nationalities. Approximately two thirds attend the “terceiro ciclo” (7th to 9th-grade) and one third attends the “ensino secundário” (10th to 12th-grade). Most of the classes follow the regular curriculum, although the school also offers some professional courses. The school has a stable teaching staff of around 100 teachers and another 50 teachers who have short to medium-term contracts. Of the 100 teachers that have a permanent post at the school, about 70% have been teaching for 10 or more years.

3.2. Participants

Six classes of 9th-grade students (n=151) and their five teachers took part in the study.

The average age of the students was fourteen years and their first language was Portuguese. Most of the students reported they had been learning English for more than six years, which suggests they started having English lessons in primary school, and that they were learning another foreign language, most of them French. All the classes followed the regular curriculum and had, therefore, the same English syllabus. At the time of the study, the classes had 135 minutes of English lessons per week, distributed in one 90-minute lesson and one 45-minute lesson.

The five participating teachers were experienced EFL professionals who had been teaching English for fifteen to thirty years, mainly in the state school context.

3.3. Design

This study compared the effectiveness of three corrective feedback strategies: recasts, prompts and explicit corrections. Group 1 (n=58) received feedback regarding the target structure – English Past Simple regular and irregular forms – in the form of recasts; group 2 (n=55) received feedback in the form of prompts; and group 3 (n=38) in the form of explicit corrections.

To prepare this stage of research, teachers were assigned to the CF strategy that they most naturally provided in class, which was established through classroom observation. The researcher met with each teacher to provide a more detailed explanation about the objectives of the study, the assigned feedback strategy and the data collection tools.

During the instructional treatment, which had the duration of four weeks, each teacher consistently provided the assigned feedback strategy – explicit correction, recast or prompt – when correcting oral English past tense

errors. The same teaching unit was taught during this period as it included tasks designed to elicit the use of English simple past tense and opportunities to hear and read the target structure in context. The students were tested three times: immediately before, immediately after and four months after the instructional period.

3.4. Target structure

As far as the target structure under analysis is concerned, regular past tense is formed by adding the inflectional suffix *-ed* to the base form of the verb. Although it is a relatively simple rule to learn, it has low reliability due to the large number of irregular verbs in English (Ellis 2007: 345). Typical errors as far as regular past tense forms are concerned include omission of the grammatical morpheme, when learners produce the base form of the verb (e.g. “play”) instead of the past form (“played”), and misformation, when learners add an alternative inflection (e.g. “playing”). Irregular past tense forms are idiosyncratic and may involve no change (e.g. “put-put”), a vowel change (e.g. “sing-sang”), a consonant change (e.g. “make-made”), both (e.g. “keep-kept”) or a suppletive form (e.g. go-went). Typical errors involve omission of the past tense marking and misformation in the form of overregularization (e.g. “fall-*falled”) (Dulay, Burt & Krashen 1982).

The target structure was chosen for two main reasons. First, the Past Simple remains a problematic structure at intermediate and advanced levels, although it is introduced very early in the curriculum. Secondly, the distinction between regular and irregular past tense forms enables us to study the effects of different CF strategies on rule-based (regular forms) and item-based (irregular forms) linguistic features.

In his account of the dual-mechanism model, Ullman (2001) presented a mental model divided into two separate systems – the lexicon and the grammar – and illustrated it using regular and irregular past tense forms. He argued that the procedural system enables the learning of regular past tense forms as transformations that only require morphological sequencing and whose processing only depends on grammatical rules (e.g. “ask-asked”). Irregular past tense forms which involve morphological transformations other than affixation are hypothesized to be handled by declarative memory and to depend on the mental lexicon (e.g. “go-went”).

On the other hand, the connectionist model (e.g. Plunkett & Juola 1999; Rummelhart & McClelland 1986) proposes that both regular and irregular forms are computed by a single mechanism through generalizations from exposure to the input.

3.5. Data collection tool

In this stage of research, the aim is to investigate if recasts, explicit correction and prompts have different effects on the acquisition of regular versus irregular English past tense forms.

A *grammaticality judgment task* (GJT) composed of 40 sentences was used: 12 affirmative sentences containing regular verbs, 12 affirmative sentences containing irregular verbs, 2 interrogative sentences including regular verbs, 2 interrogative sentences featuring irregular verbs, 2 negative sentences containing regular verbs, 2 negative sentences with irregular verbs and 8 fillers. In each type of item, half of the sentences were grammatical and the other half were ungrammatical. Participants had to decide if each sentence was grammatical or ungrammatical by ticking the appropriate box. This was a paper-and-pen test which involved no time pressure and required a focus on form.

The test was conducted in class by the researcher after providing the students with some practice sentences. Participants’ responses were scored as correct (1 point) or incorrect (0 points).

Grammaticality Judgement Task

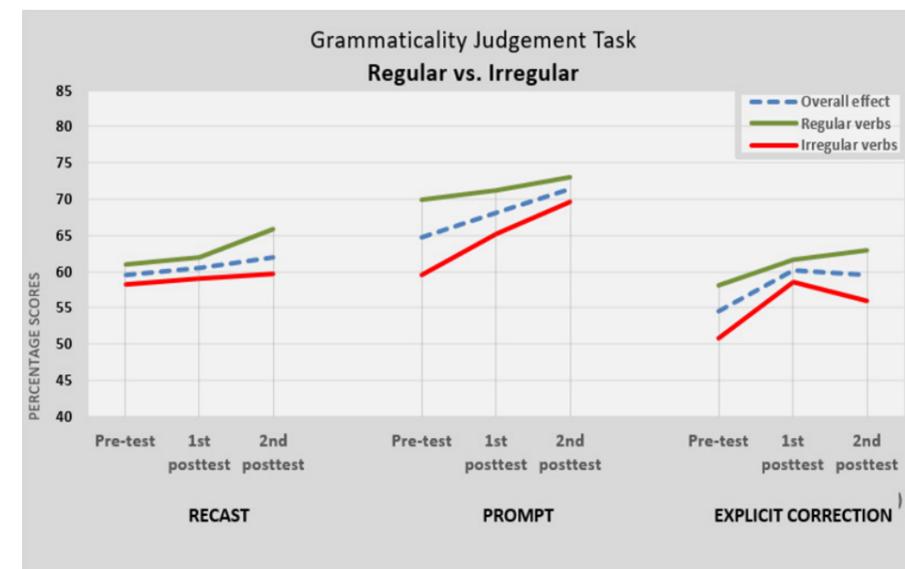
Please read the following sentences carefully and decide if they are grammatically correct or incorrect by checking the appropriate box.

Item	Correct	Incorrect
1. Jane Goodall discovered that chimpanzees eat meat.		
2. Tickets for Jane Goodall's lecture sold out within 20 minutes.		
3. Gordon Ramsay is a Scottish celebrity chef.		
4. He once drank horse milk on his TV show.		
5. In 2009, Jamie Oliver cooked a special menu for Barack Obama, Gordon Brown and other world leaders.		

Image 1: Excerpt from the Grammaticality Judgment Task

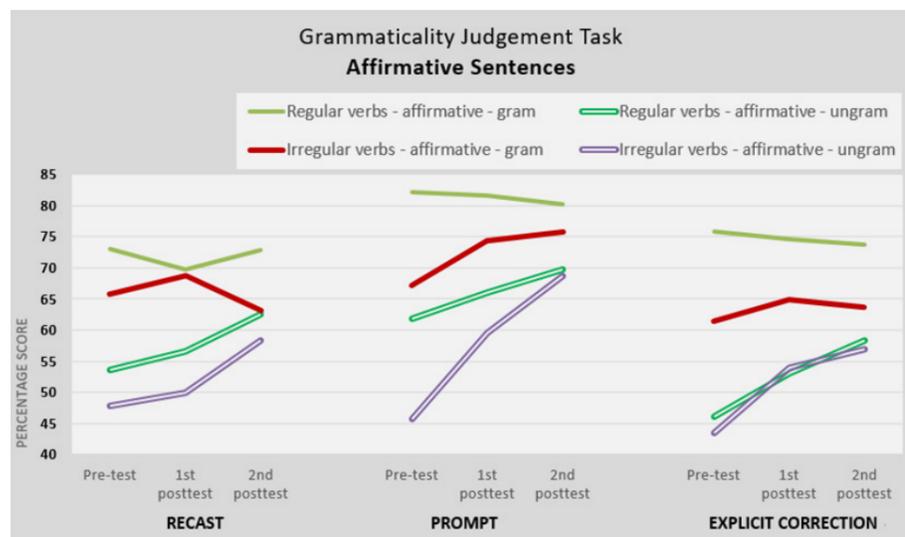
3.6. Preliminary results

The data collected from the GJT, represented in Graph 1, showed medium levels of accuracy on the pretest, ranging from 54% to 64%, when looking at overall results. The three groups – recast, prompt and explicit correction – showed higher accuracy levels for regular verbs than for irregular verbs. The instructional treatment resulted in gains in the accuracy scores for regular and irregular verbs. In the recast group, the gains were very slight but greater for regular verbs in the delayed posttest. The prompt group showed a slight increase for regular verbs and moderate gains for irregular verbs. The explicit correction group showed a slight increase for regular verbs and moderate gains for irregular verbs, but these were not maintained in the delayed posttest.



Graph 1: GJT results – Regular vs. Irregular verbs

Focusing on the affirmative sentences and on the distinction grammatical/ ungrammatical, in Graph 2 we observe that all groups had higher accuracy scores in the acceptance of grammatical sentences than in the rejection of ungrammatical sentences. We also notice that participants did not improve their accuracy when identifying grammatical sentences containing regular verbs. As for the grammatical sentences containing irregular verbs, there were slight gains in the three groups from the pretest to the first posttest, particularly in the prompt group. Only the prompt group maintained the accuracy scores in the second posttest. All groups improved their scores as far as the ungrammatical sentences are concerned, especially the prompt group.



Graph 2: GJT results – Affirmative sentences (Regular vs. Irregular verbs; Grammatical vs. Ungrammatical sentences)

4. Discussion and conclusions

The main aim of this study was to investigate the effects of CF strategies on the learning of English Past Simple regular and irregular forms. These strategies differ in terms of explicitness and in this study implicit CF was operationalized as recasts and explicit CF as explicit correction and prompts in the form of elicitation and metalinguistic feedback. Like in previous studies on the same target feature (Ellis, Loewen & Erlam 2006; Yang & Lyster 2010; Kartchava 2012), participants in the prompt group showed the greatest gains in accuracy levels. The corrective intention of prompts might be clearer to learners than that of recasts as they indicate that there is something wrong in the learner’s utterance without providing the correct form, thus eliciting correction from the learner. Due to their implicit nature, recasts may be interpreted by learners as a confirmation of their utterance. Participants in the explicit correction group improved their accuracy levels in the first posttest. The previous studies mentioned in section 2.3.1 did not investigate the effects of explicit correction, where there is a clear indication that an error has occurred and the provision of the correct form. In this case, learners are aware that there is an error in their utterance, but they do not benefit from the opportunity to produce the correct form. Since the learners had prior knowledge of the target structure and they could take advantage of opportunities for production and feedback, the success of prompts may have been due to the fact that they triggered the retrieval of target forms, pushed learners to modify their output and therefore “strengthened connections between knowledge stored in memory and actual language production” (Yang & Lyster 2010: 255).

The results in this study didn’t confirm that participants in the recast group might show a greater improvement

in the accuracy levels concerning irregular verbs than regular verbs (Yang & Lyster 2010), which have low saliency.

When compared to the grammatical sentences, ungrammatical sentences containing regular or irregular verbs have the lowest accuracy scores in the pretest, contrarily to the pretest results by Ellis, Loewen & Erlam (2006). They interpret participants’ higher accuracy scores in the rejection of ungrammatical sentences as a sign of a relatively high level of explicit knowledge and low accuracy scores in the acceptance of grammatical sentences as a possible indicator of a lack of implicit knowledge. In their study, the gains on the UGJT refer to an improvement on the grammatical sentences, whereas in the study reported in this article students’ performance improved more evidently in the rejection of ungrammatical sentences containing regular and irregular verbs.

The GJTs are, in both studies, untimed, so participants can potentially go through the three steps Ellis (2004) proposes regarding the judgment of a sentence: understanding the meaning of the sentence; trying to figure out if something is incorrect in the sentence; reflecting on what is incorrect and, possibly, on the reason for this incorrectness. Thus, explicit knowledge may be involved in the judgment of both grammatical and ungrammatical sentences, although participants may also use their intuition, not performing the third step of the process. Other authors argue that GJTs, even timed ones, cannot be considered measures of implicit knowledge as they draw attention to form (e.g. Vafae, Kachisnke & Suzuki 2016).

Research results indicate that the effects of CF may depend on the opportunities for self-repair as modified output is considered to contribute to L2 development and CF saliency, as the extent to which learners notice recasts varies across contexts and the nature of target forms. We are currently analyzing more data from grammaticality judgment tasks and from a picture description task, in which students had to produce sentences in the Past Simple based on word cues, which will enable us to confirm the trends we verified in these three groups.

References

- Amaral, Sandra. "A correcção do erro em língua estrangeira numa abordagem pedagógica." MA diss., Universidade Nova de Lisboa, 2012.
- Ammar, Ahlem. 2008. "Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax." *Language Teaching Research* 12 (2): 183–210.
- Ammar, Ahlem, and Nina Spada. 2006. "One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning." *Studies in Second Language Acquisition* 28: 543-574.
- Baptista, David. "Understanding and improving oral corrective feedback in primary FL classrooms in Portugal." MA diss., Universidade Nova de Lisboa, 2017.
- Burt, Marina. 1975. "Error analysis in the adult EFL classroom." *TESOL Quarterly* 9 (1): 53–65.
- Cardoso, Maria. 2012. "Tratamento didáctico do erro na produção escrita dos alunos de ELE." MA diss., Universidade de Aveiro, 2012.
- Corder, Stephen. 1967. "The significance of learners' errors." *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-9.
- DeKeyser, Robert. 1998. "Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar." In *Focus on form in classroom second language acquisition*, edited by Catherine Doughty and Jessica Williams, 42-63. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, Robert. 2001. "Automaticity and automatization." In *Cognition and second language instruction*, edited by Peter Robinson, 125-151. New York: Cambridge University Press.
- Dilans, Gatis. 2010. "Corrective feedback and L2 vocabulary development: Prompts and recasts in the adult ESL classroom." *The Canadian Modern Language Review* 66: 787–815.
- Dulay, Heidi, Marina Burt and Krashen, Stephen. 1982. *Language Two*. Rowley, MA: Newbury House.
- Ellis, Nick. 2004. "The processes of second language acquisition. In *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition*, edited by Bill VanPatten, 49-76. London: Academic.
- Ellis, Rod. 2006. "Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition." *AILA Review* 19: 18-41.
- Ellis, Rod. 2007. "The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures." In *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, edited by Allison Mackey, 339-360. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2017. "Oral corrective feedback in L2 classrooms. What we know so far." In *Corrective feedback in second language teaching and learning*, edited by Hossein Nassaji and Eva Kartchava, 3-16. NY: Routledge.
- Ellis, Rod, Shawn Loewen and Rosemary Erlam. 2006. "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar." *Studies in Second Language Acquisition* 28: 339-368.
- Havranek, Gertrude and Hermann Cesnik. 2001. "Factors affecting the success of corrective feedback." *EUROSLA Yearbook* 1: 99-122.
- Hendrickson, James. 1978. "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice." *Modern Language Journal* 62: 387-398.
- Kartchava, Eva. "Noticeability of corrective feedback, L2 development, and learners' beliefs." Ph.D. diss., Université de Montréal, 2012.
- Krashen, Stephen. 1986. *Second Language acquisition and Second Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lantolf, James. 2006. "Sociocultural theory and L2: state of the art." *Studies in Second Language Acquisition* 28: 67-109.
- Lantolf, James and Steven Thorne. 2007. *Sociocultural Theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leeman, Jennifer. 2007. "Feedback in L2 learning: Responding to errors during practice." In *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, edited by Robert DeKeyser, 111-137. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, Shaofeng. 2010. "The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis." *Language Learning* 60: 309–365.
- Lima, Ana. "Tratamento do erro na produção escrita: Análise das estratégias de correcção dos erros." MA diss., Universidade de Lisboa, 2010.
- Loewen, Shawn and Jenefer Philp. 2006. "Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness and effectiveness." *The Modern Language Journal* 90: 536-556.
- Long, Michael. 1983. "Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics* 4, 126-141.
- Long, Michael. 1996. "The role of the linguistic environment in second language acquisition." In *Handbook of second language acquisition*, edited by William Ritchie and Tej Bhatia, 413-468. San Diego: Academic Press.
- Lyster, Roy. 2004. "Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction." *Studies in Second Language Acquisition* 19: 37–66.

Lyster, Roy. 2007. *Learning and Teaching Languages through Context: A counterbalanced approach*. Amsterdam: Benjamins.

Lyster, Roy, and Leila Ranta. 1997. "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms." *Studies in Second Language Acquisition* 20: 37–66.

Lyster, Roy, and Kazuya Saito. 2010. "Effects of oral feedback in SLA classroom research: A meta-analysis." *Studies in Second Language Acquisition*, 32: 265-302.

Lyster, Roy, Kazuya Saito and Masatoshi Sato. 2013. "Oral corrective feedback in second language classrooms." *Language Teaching* 46: 1-40.

Mackey, Allison, Rebekha Abbuhl, and Susan Gass. 2012. "Interaction approach." In *The Routledge handbook of second language acquisition*, edited by Susan Gass and Allison Mackey, 7-23. New York: Routledge.

Mackey, Allison, and Jaemyung Goo. 2007. "Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis." In *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies*, edited by Allison Mackey, 407–452. Oxford: Oxford University Press.

Morais, Ana. "Análise do erro na produção escrita de alunos de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico (Nível A2): das causas à remediação." MA diss., Universidade Nova de Lisboa, 2015.

Pawlak, Miroslaw. 2014. *Error Correction in the Foreign Language Classroom: reconsidering the issues*. Heidelberg: Springer Verlag.

Pires, Dulce. "A análise do erro em escrita escolar." MA diss., Universidade de Aveiro, 2008.

Plunkett, Kim, and Patrick Juola. 1999. "A connectionist model of English past tense and plural morphology." *Cognitive Science* 23: 463-490.

Ramos, Ana. "A correcção do texto escolar em contexto de supervisão." MA diss., Universidade de Aveiro, 2002.

Ranta, Leila, and Roy Lyster. 2007. "A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness–Practice–Feedback sequence." In *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, edited by Robert DeKeyser, 141-160. Cambridge: Cambridge University Press.

Rassul, Nélia. "A interpretação do erro e a consciência metalinguística." MA diss., Universidade de Aveiro, 2008.

Rumelhart, David, and James McClelland. 1986. *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition. Vol. 1. Foundation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Russell, Jane, and Nina Spada. 2006. "The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research." In *Synthesizing research on language learning teaching*, edited by John Norris and Lourdes Ortega, 133-164. Amsterdam: John Benjamins.

Saldanha, Vanessa. "A pedagogia do erro no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras." MA diss., Universidade Nova de Lisboa, 2014.

Sheen, Younghee. 2007. "The effects of corrective feedback, language aptitude, and learner attitudes on the acquisition of English articles." In *Conversational interaction in second language acquisition*, edited by Allison Mackey, 301–322. Oxford: Oxford University Press.

Swain, Merrill. 1985. "Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development." In *Input in second language acquisition*, edited by Susan Gass & Carolyn Madden, 235–253. Rowley, MA: Newbury House.

Swain, Merrill. 1995. "Three functions of output in second language learning." In *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*, edited by Guy Cook and Barbara Seidhofer, 125-144. Oxford: Oxford University Press.

Truscott, John. 1996. "The case against grammar correction in L2 writing classes." *Language Learning* 46: 327-369.

Truscott, John. 1999. "What's wrong with oral grammar correction." *The Canadian Modern Language Review* 55: 437-455.

Ullman, Michael. 2001. "The declarative/ procedural model of lexicon and grammar." *Journal of Psycholinguistic Research* 30: 37-69.

Vafaei, Payman, Yuichi Suzuki, and Iilina Kachisnke. 2016. "Validating grammaticality judgment tests." *Studies in Second Language Acquisition* 1: 1-37.

Varnosfadrani, Azizollah, and Helen Basturkmen. 2009. "The effectiveness of implicit and explicit error correction on learners' performance." *System* 37: 82-98.

Yang, Yingli, and Roy Lyster. 2010. "Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms." *Studies in Second Language Acquisition* 32 (2): 235-263.

Yilmaz, Yucel. 2012. "The relative effects of explicit correction and recasts on two target structures via two communication modes." *Language Learning* 62: 1134-1169.

AQUISIÇÃO DA POSIÇÃO DOS PRONOMES CLÍTICOS DE PORTUGUÊS EUROPEU POR FALANTES NATIVOS DE CHINÊS^{1*}

WENJUN GU

NOVA FCSH/CLUNL

Resumo: O presente trabalho procura apresentar um pequeno estudo empírico sobre a aquisição da posição dos pronomes clíticos de português europeu (PE) por falantes nativos de chinês, tendo como objetivo descrever o estatuto e caracterizar o percurso de desenvolvimento das propriedades-alvo na interlíngua deste grupo de aprendentes de PE como língua segunda (L2). Recorreu-se a uma tarefa de produção (oral) induzida com imagens, anteriormente aplicada no trabalho de Costa & Lobo (2013) sobre a aquisição de PE como língua materna (L1). Pretende-se testar os conhecimentos dos aprendentes chineses sobre a colocação dos pronomes clíticos acusativos, de 3ª pessoa, em diferentes contextos sintáticos, nomeadamente nas orações simples sem proclisadores, nas orações simples com proclisadores e nas orações subordinadas finitas adverbiais. Participaram no trabalho 20 estudantes chineses, que estão a fazer intercâmbio em Portugal, para além de 19 informantes portugueses, como controlos. Os resultados preliminares indiciam-nos características semelhantes às observadas em falantes nativos de outras línguas que aprendem o PE como L2, assim como entre as crianças portuguesas na aquisição de PE como L1.

Palavras-chave: pronomes clíticos; aquisição de L2; aprendentes chineses; português europeu

1. Introdução

É sabido que os pronomes clíticos constituem um fenómeno problemático na aquisição do português europeu (PE). Estudos interlinguísticos (Varlokosta *et al.* 2015, etc.) mostraram que se encontram nesta língua características não observadas na maioria das outras línguas românicas. No contexto da aquisição como língua materna (L1), observa-se um desenvolvimento tardio e lento do conhecimento sobre a posição dos clíticos, registando-se, nos estádios iniciais, generalização de ênclise a contextos de próclise e verificando-se diferenças no ritmo de desenvolvimento em contextos distintos de próclise (Costa & Lobo 2013; Costa, Fiéis & Lobo 2015). Na esfera de língua segunda (L2), têm-se observado indícios de um percurso de aquisição semelhante ao observado nas crianças na aquisição de L1 (Madeira, Crispim & Xavier 2006; Madeira & Xavier 2009).

O presente trabalho, com base nos estudos efetuados, destina-se a apresentar um estudo empírico sobre a aquisição da posição dos pronomes clíticos de PE por falantes nativos de chinês, tendo em consideração que, por um lado, ainda não existem muitos trabalhos que abordam a aquisição da posição dos clíticos em PE como L2 e é necessário enriquecer a base de dados sobre esta matéria; e, por outro lado, os estudos já realizados são relativamente homogéneos no que diz respeito ao grupo de participantes, sendo falantes nativos de línguas românicas ou de línguas germânicas, bem como ao tipo de dados recolhidos, sendo de produção escrita ou de juízos de gramaticalidade/aceitabilidade, e poderá ser interessante verem-se também dados de produção oral por falantes nativos de uma língua diferente, como o chinês. Através destes dados, vai-se delinear e caracterizar o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a colocação de clíticos em PE na interlíngua dos aprendentes chineses, averiguando se se encontram, neste grupo de aprendentes, características semelhantes às observadas em falantes nativos de outras línguas que aprendem PE como L2, assim como entre as crianças nativas de português.

Pelo facto de que se consideram inexistentes, em chinês, os pronomes clíticos, e que os pronomes clíticos estão associados ao domínio funcional, espera-se que este trabalho nos ajude a compreender melhor o desenvolvimento das categorias funcionais e as suas propriedades na interlíngua dos aprendentes não-nativos, fornecendo, de alguma forma, novas evidências para as hipóteses levantadas na área da aquisição de L2, nomeadamente as que discutem a possibilidade da aquisição das propriedades funcionais ausentes em L1.

^{1*} O presente trabalho faz parte de um estudo sobre a aquisição de pronomes clíticos por falantes nativos de chinês, que aprendem o português europeu como língua estrangeira. Trata-se de um trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de doutoramento (No. 201506900058), financiado pelo Conselho das Bolsas de Estudo da China (“China Scholarship Council”, CSC), com base nos resultados de um teste-piloto, sob a orientação da Professora Doutora Ana Madeira.

Serão discutidas duas hipóteses neste âmbito, designadamente a de Transferência Plena/Acesso Pleno defendida por Schwartz & Sprouse (1996) e uma das outras que defendem o contrário, a Hipótese do Défice Representacional, proposta por Hawkins & Chan (1997). Na perspetiva da Hipótese de Transferência Plena/Acesso Pleno, considera-se que “a gramática da L1 é transferida na sua totalidade, correspondendo ao estágio inicial da aquisição da L2, e é reestruturada gradualmente, à medida que o aprendiz é exposto a dados da L2 que são incompatíveis com as regras da gramática da sua interlíngua”. Presume-se que a reestruturação da gramática ocorre com base na Gramática Universal e, assim, prediz-se que “os falantes não-nativos podem adquirir plenamente todas as propriedades gramaticais da língua-alvo” (Madeira 2017, 315). Por outro lado, na Hipótese do Défice Representacional, propõe-se que a aquisição das propriedades funcionais está sujeita a um período crítico e que, após este período, as propriedades funcionais que se encontram desativadas na L1 deixam de ser acessíveis aos aprendentes, resultando no insucesso da aquisição destas propriedades na L2.

Realizar-se-á uma discussão dos resultados de produção oral obtidos neste estudo, com base na qual serão verificadas as predições colocadas por cada uma destas duas hipóteses sobre a aquisição de L2.

2. Pronomes complemento em português europeu e em chinês

A língua portuguesa e a língua chinesa apresentam alguma diferença ao nível da pronominalização de complementos do verbo: em PE, empregam-se pronomes clíticos, enquanto em chinês mandarim, não havendo a categoria de clíticos pronominais, usam-se pronomes fortes, de acordo com a tipologia proposta por Cardinaletti & Starke (1999).

Na dimensão morfológica, encontram-se formas mais diversificadas de pronomes complemento em PE do que em chinês. Os pronomes complemento do PE distinguem-se dos pronomes nominativos e oblíquos (que se realizam como pronomes fortes) e, como se observa na tabela 1, apresentam formas diferentes para os pronomes acusativos, dativos e reflexos, enquanto, em chinês (Tabela 2), o pronome complemento reflexo mantém-se igual para todas as pessoas e os não-reflexos partilham as mesmas formas que os pronomes nominativos.

Tabela 1 – Pronomes complemento em PE

Pessoa	Não-reflexo		Reflexo
	Acusativo	Dativo	
Sg.	1. ^a	me	me
	2. ^a	te	te
	3. ^a	o/a	lhe
Pl.	1. ^a	nos	nos
	2. ^a	vos	vos
	3. ^a	os/as	lhes

Tabela 2 – Pronomes complemento em chinês

Pessoa	Não-reflexo	Reflexo
Sg.	1. ^a 我wo ²	自己ziji
	2. ^a 你ni/您nin ³	
	3. ^a 他ta/她ta/它ta ⁴	
Pl.	1. ^a 我们women	
	2. ^a 你们nimen	
	3. ^a 他们tamen/她们tamen/它们tamen	

No que diz respeito à posição sintática, os pronomes clíticos em PE apresentam uma maior variação do que os pronomes complemento em chinês. Podem ser colocados em posições

2 “Wo” é a “interpretação” do carácter “□” de acordo com o sistema romanizado de chinês, *Pinyin*, que descreve a pronúncia.

3 Os dois pronomes diferenciam-se entre eles no grau de intimidade e de respeito/cortesia. Emprega-se “ni” com pessoas íntimas enquanto “nin” é utilizado para mostrar respeito e formalidade.

4 Os três pronomes diferenciam-se em género e no traço [±humano]: “□ta” designa seres humanos masculinos e “□ta” seres humanos femininos, enquanto “□ta” se refere a uma entidade não humana (quer macho quer fêmea) ou inanimada.

proclítica, enclítica e mesoclítica, dependendo estes padrões de contextos sintáticos específicos.

De acordo com Martins (2013), aplica-se a próclise principalmente quando os clíticos se encontram: a) em orações principais, na presença de determinados elementos em posição pré-verbal, tais como palavras negativas (cf. (1)), certos quantificadores (cf. (2)), certos advérbios (cf. (3)), constituintes QU- (cf. (4)); b) em orações subordinadas finitas (cf. (5)); c) em orações infinitivas flexionadas introduzidas por determinadas preposições (cf. (6)). A ênclise (cf. (7)), como a ordem básica, ocorre nos restantes casos em que não é obrigatória a próclise. Finalmente, a posição mesoclítica ocorre quando os pronomes clíticos se juntam a verbos nas formas do condicional ou do futuro (cf. (8)). A mesóclise pode ser considerada uma variante da ênclise, já que ocorre nos contextos em que o clítico deveria aparecer em ênclise se o verbo não estivesse no futuro ou no condicional (Brito, Duarte & Matos 2003).

- (1) Não *me* disseram nada.
- (2) Tudo *me* parece bom agora.
- (3) Também *o* encontrei lá ontem.
- (4) Que *lhe* parece?
- (5) A Ana disse que *se* levantava sempre muito cedo.
- (6) Para *a* impressionarem, têm de organizar o evento muito bem.
- (7) O João levanta-*se* cedo.
- (8) Dir-vos-ei a verdade.

Quanto ao chinês, colocam-se os pronomes em posição pós-verbal (cf. (9)-(11)); e pré-verbal só em contextos muito restritos, como na construção “ba”⁵ (cf. (12)).

- (9) Ni mei kanjian *wo*.
Tu não ver eu
Não *me* viste.
- (10) Wo ye taoyan *ta*.
Eu também detestar ele
Também *o* detesto.
- (11) An Na shuo ta renshi *ni*.
Ana disse ela conhecer tu
A Ana disse que *te* conhecia.
- (12) Zhe xiangzi hen zhong. Ni ba *ta* fang zheli.
Esta caixa muito pesada. tu BA ela deixar aqui
Esta caixa é muito pesada. Deixa-*a* aqui.

5 A construção “ba” é um fenómeno específico da língua chinesa, em que uma expressão nominal, sucedente ao elemento “ba”, precede o verbo que a seleciona. Trata-se de um fenómeno bastante estudado na linguística chinesa, nomeadamente no que diz respeito à natureza de “ba” e às propriedades desta construção; no entanto, falta um consenso claro até agora. (encontram-se diferentes propostas de análise nos trabalhos de Y.-H. Audrey Li 2006; Huang, Li & Li 2009, entre outros).

3. Aquisição da posição dos pronomes clíticos em PE

A posição dos pronomes clíticos parece ter-se registado, na literatura, como um fenómeno problemático na aquisição de PE quer como L1 quer como L2. No âmbito da aquisição de L1, observa-se um desenvolvimento tardio do conhecimento da posição dos clíticos em PE, diferentemente do observado em outras línguas românicas, como, por exemplo, francês, italiano, espanhol, bem como em grego-padrão; os falantes nativos destas línguas começam a mostrar o domínio das propriedades-alvo da posição dos pronomes clíticos normalmente desde as fases iniciais, sem se manifestar quase nenhum problema de colocação (Grüter 2006; Guasti 1993/1994; Wexler, Gavarró & Torrens 2004; Marinis 2000, etc.). Relativamente ao PE, no entanto, os dados obtidos em estudos já realizados parecem revelar que: a) uma situação mais ou menos problemática de colocação de clíticos permanece até bastante tarde (Duarte, Matos & Faria 1995); b) observa-se um fenómeno de generalização de ênclise nos estádios iniciais (Costa & Lobo 2013); c) encontram-se assimetrias na aquisição de colocação de clíticos, sugerindo que: por um lado, a próclise poderá ser mais difícil e tardiamente adquirida do que a ênclise (Duarte, Matos & Faria 1995); e, por outro lado, os diferentes contextos de posição proclítica são gradualmente adquiridos pelas crianças e seguem um determinado percurso de aquisição, cuja ordem foi descrita como a seguinte: negação > sujeito negativo > advérbios > orações adverbiais finitas > quantificadores (sujeito) (Costa, Fiéis & Lobo 2015). No contexto da aquisição de L2, não existem muitos estudos que abordem a aquisição da posição dos pronomes clíticos em PE. Os poucos trabalhos relacionados com a matéria parecem sugerir que a colocação dos clíticos constitui um dos aspetos problemáticos da aquisição do PE para os aprendentes estrangeiros (Grosso 1999; Madeira, Crispim & Xavier 2006; Madeira & Xavier 2009; Mai 2006; Rosário 1997, entre outros). Foi observado ainda, em alguns destes trabalhos, um determinado percurso de desenvolvimento dos padrões da colocação dos clíticos em PE como L2, semelhante ao seguido pelas crianças na aquisição de L1. Contudo, os dados disponibilizados neste momento, sendo poucos em quantidade, não são suficientes para se desenvolver uma análise mais sistemática e aprofundada sobre o fenómeno, nem para apoiarem, de forma consolidada, as conclusões retiradas nos trabalhos anteriores. Por outro lado, os estudos já efetuados (Madeira, Crispim & Xavier 2006; Madeira & Xavier 2009; Rosário 1997, entre outros) são relativamente homogêneos no que diz respeito: i) aos grupos de participantes, sendo todos eles constituídos por falantes nativos de línguas românicas (francês, espanhol, catalão e italiano) ou de línguas germânicas (alemão, inglês e holandês), para além de uma língua urálica (finlandês); ii) ao tipo de dados recolhidos, incluindo produção induzida escrita (reescrita de frases, preenchimento de espaços, entre outros) ou juízos de gramaticalidade/aceitabilidade, sem se terem ainda considerado evidências correspondentes na produção oral, ou entre falantes de outras línguas.

4. Presente estudo

4.1. Questões de investigação

Como presente trabalho, procuramos descrever o desenvolvimento das propriedades-alvo na aquisição de PE dos falantes nativos de chinês, averiguando se se encontram, neste grupo de participantes, características semelhantes às observadas em falantes nativos de outras línguas que aprendem PE como L2, assim como nas crianças portuguesas.

Abordam-se especialmente as seguintes questões: (1) os aprendentes chineses de português L2 generalizam a ênclise? (2) estes aprendentes apresentam mais dificuldades na aquisição do padrão de próclise do que na de ênclise? (3) observam-se diferenças no ritmo de desenvolvimento entre diferentes contextos proclíticos? (4) se sim, qual é a ordem de aquisição que seguem os falantes de chinês?

Como descrito nas partes anteriores, o chinês mandarim, a L1 neste caso, diferencia-se do PE, a L2 em estudo, a respeito do seu sistema pronominal: em português, disponibilizam-se tanto pronomes fortes como pronomes clíticos, enquanto, em chinês, só os primeiros estão acessíveis. Assim, para adquirir os pronomes

clíticos em PE, os aprendentes chineses, adultos, no nosso caso, precisam de adquirir propriedades funcionais inexistentes na sua L1. Tendo em conta as duas abordagens apresentadas na secção 1, espera-se que:

- 1) Caso se verifique a Hipótese de Transferência Plena/Acesso Pleno, a aquisição das propriedades, com o acesso pleno à GU, acabará por ser bem-sucedida, i.e. todos os padrões de colocação dos pronomes clíticos de PE poderão ser adquiridos pelos aprendentes chineses.
- 2) Caso se verifique a Hipótese do Déficit Representacional, não haverá indícios da aquisição dos padrões da colocação dos pronomes clíticos, porque os aprendentes deste estudo, sendo adultos, já não se encontram dentro do período crítico, e, de acordo com a hipótese, não serão capazes de adquirir as propriedades funcionais em estudo, uma vez que estas não fazem parte da sua L1.

Entretanto, as duas abordagens fazem previsões iguais no que diz respeito à fase inicial da aquisição das propriedades: os pronomes clíticos não serão encontrados na produção dos aprendentes chineses nos estádios iniciais; ou estarão presentes, mas analisados incorretamente como outras formas em chinês, como, por exemplo, pronomes fortes. De qualquer forma, a ênclise será a colocação preferida nesta fase.

4.2. Teste

Neste trabalho, recorreremos a uma tarefa de produção (oral) induzida com imagens, anteriormente aplicada no trabalho de Costa & Lobo (2013) sobre a aquisição de PE como L1. Com esta tarefa, pretende-se provocar, como apoio a desituações previamente desenhadas, produções orais de pronomes clíticos em português por parte dos participantes.

O teste foi realizado do modo seguinte: mostrou-se a cada participante uma série de imagens no computador, em que um personagem está a fazer alguma coisa. Iniciou-se uma conversa com o participante em torno do que estava a acontecer nas imagens, e depois colocou-se uma pergunta. Era esperado que, na resposta, os participantes, em diferentes contextos, produzissem clíticos em diferentes posições.

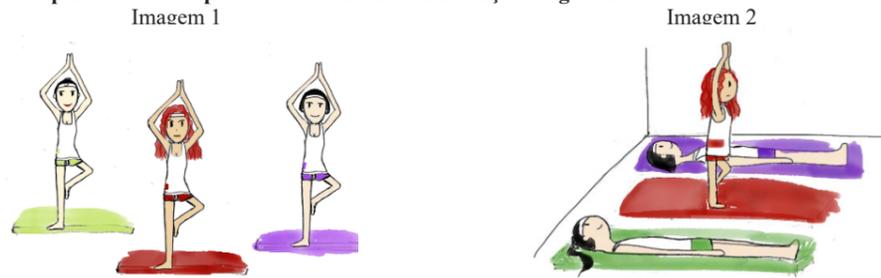
Foram testados 5 contextos⁶:

- i. orações simples sem nenhum proclisador
- ii. orações simples com proclisadores, nomeadamente:
 - a. negativas (*não*)
 - b. com quantificador proclisador (*todos*)
 - c. com advérbio que induz a próclise (*também*)
- iii. orações subordinadas adverbiais finitas (*porque*)

A tarefa incluiu no total 30 itens de teste, 6 por contexto, que induzem a produção de pronomes acusativos de 3ª pessoa, para além de 19 distratores. Em todas as condições, metade dos clíticos induzidos eram reflexos e metade eram não-reflexos. Nos contextos em que se induzem pronomes clíticos não-reflexos, foram sempre utilizados complementos diretos não animados. Segue-se um exemplo dos itens do contexto das orações negativas.

⁶ A posição mesoclítica não foi incluída como objeto do teste, já que se trata de uma forma alternativa da ênclise e que se considera mais marcada.

(13) Exemplo – Item exemplificativo do contexto das orações negativas



Investigadora – (Imagem 1) As três senhoras estão numa aula de yoga.
 (Imagem 2) Olha, esta senhora no meio está diferente.
 O que é que ela não fez?
 Resposta-alvo – (Ela) não se deitou.

4.3. Participantes

Participaram nesta tarefa 20 estudantes chineses, que estavam a fazer intercâmbio na Universidade de Aveiro. Foram divididos em dois grupos conforme o seu tempo de aprendizagem de português. Foi incluído também um grupo de controlo, composto por 19 falantes nativos de PE. Registaram-se as características dos participantes como se mostram na seguinte tabela:

Tabela 3 - Participantes

	Grupo 1	Grupo 2	Controlos
Idade	20-21 (20;7)	21-26 (23;5)	18-36 (21;11)
Tempo de aprendizagem	<= 2 anos	> 2 anos	/
Permanência em Portugal	1-12 meses (0;2)	1-4 anos (2;8)	/
L1	Chinês (mandarim)	Chinês (mandarim)	Português (europeu)
Outras L2	Inglês (n=10); Espanhol (n=1); Coreano (n=1)	Inglês (n=10); Espanhol (n=2); Japonês (n=1);	Alemão (n=6); Espanhol (n=8); Francês (n=7); Inglês (n=19); Italiano (n=2); Russo (n=1); Chinês (n=7)
Número de participantes	10	10	19

5. Resultados

Com os dados obtidos no teste, foi feita primeiro uma análise global da realização dos pronomes clíticos dos informantes. Observou-se que os participantes chineses quase não produziram clíticos acusativos não-reflexos (Gráfico 1⁷), recorrendo, neste caso, muito mais frequentemente às expressões nominais plenas, entre outras formas.



Tendo em consideração a pouca produção dos clíticos em contextos não-reflexos, optou-se por utilizar na análise a seguir apenas os dados dos contextos reflexos, em que os pronomes clíticos foram mais frequentemente produzidos. Além disso, só se incluíram como foco de estudo as frases em que foram produzidos pronomes clíticos.

Vimos que há sempre ocorrência de ênclise em contextos de próclise, mas não há ocorrência de próclise em contextos de ênclise (Tabela 4). Em ambos os grupos de chineses, a taxa de colocação-alvo nos contextos enclíticos foi de 100%, enquanto nos contextos proclíticos a taxa da ocorrência de próclise mantém-se inferior a 60%. No entanto, nestes contextos, observa-se um desenvolvimento do grupo 1 para o grupo 2, com diminuição da ênclise (a opção preferida no grupo 1) e aumento da próclise.

Tabela 4 - Taxas de colocação enclítica & proclítica

	Grupo 1		Grupo 2		Controlos	
	Contextos enclíticos	Contextos proclíticos	Contextos enclíticos	Contextos proclíticos	Contextos enclíticos	Contextos proclíticos
Ocorrência de ênclise	100%	75,71%	100%	43,75%	100%	18,10%
Ocorrência de próclise	0%	24,29%	0%	56,25%	0%	81,90%

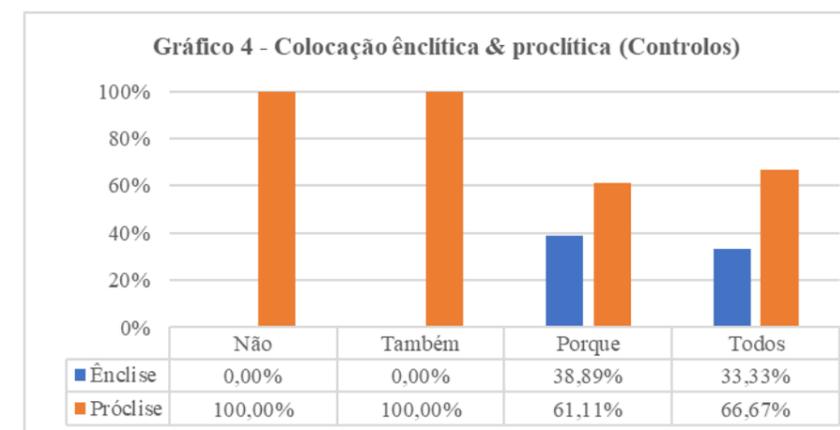
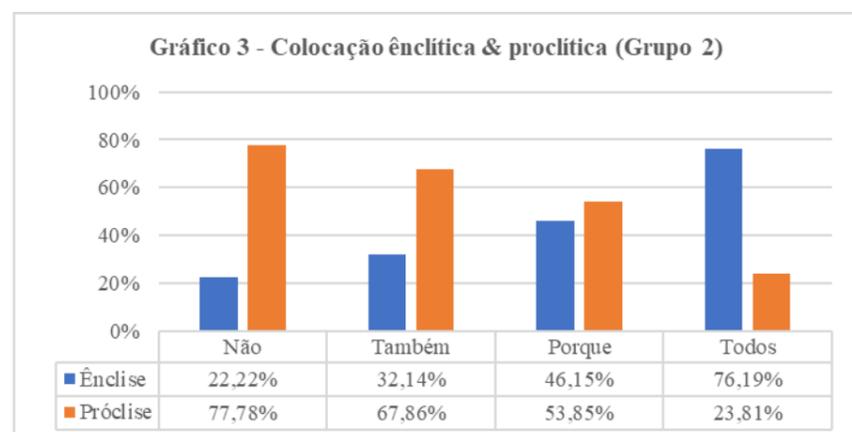
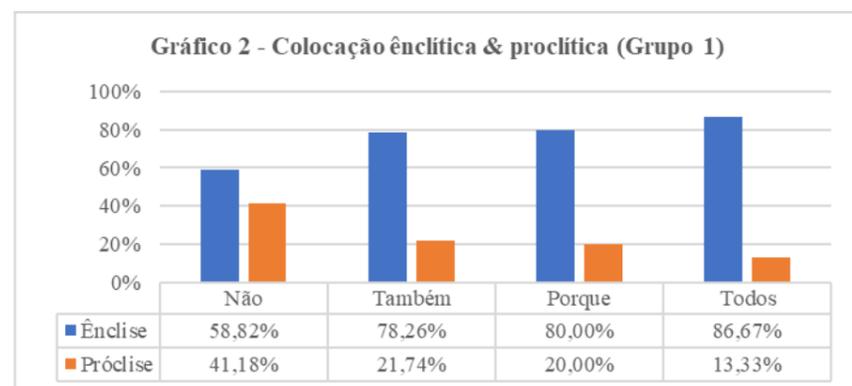
⁷ A opção “outros” que se encontra no gráfico corresponde a situações em que os aprendentes, em vez de usarem clíticos, produziram DPs, formas nulas, pronomes fortes e outras expressões, como, por exemplo, o uso da expressão “pôr maquilhagem” no caso em que a resposta esperada é “maquilhar-se”.

Gostaria de agradecer a um(a) revisor(a) anónimo(a) deste artigo por apontar que talvez a produção tivesse sido mais alta se se tivessem contemplado referentes animados, dado que há, em geral, mais omissão com não animados do que com animados.

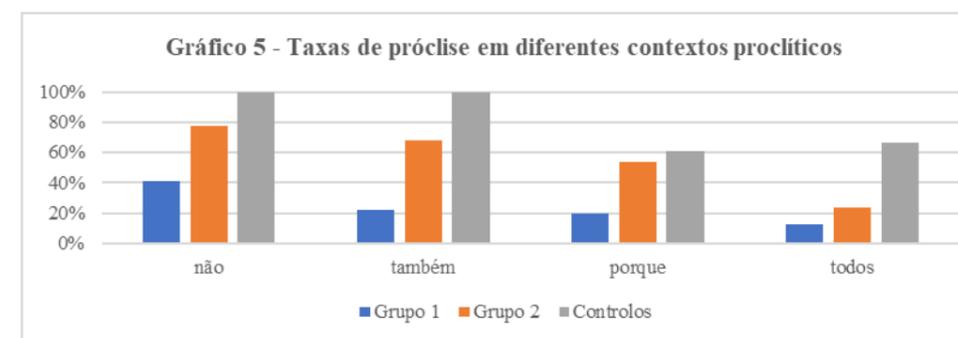
Apresentam-se, nos gráficos 2-4, os resultados relativos à colocação de clíticos em diferentes contextos proclíticos na produção dos nossos participantes.

Verificou-se, entre os participantes do grupo 1, uma preferência geral pela colocação enclítica em todos os contextos proclíticos, com uma taxa média de colocação enclítica de 75,94%, menos notável, porém, nas orações negativas, de 58,82% (Gráfico 2).

Esta preferência não foi observada no grupo 2, cujos participantes optaram pela próclise sobre a ênclise nos mesmos contextos (Gráfico 3), sendo a taxa média da ocorrência de ênclise 44,18%. Aliás, o contexto das orações com o quantificador proclisador “todos” é uma exceção, registrando, por sua vez, uma taxa de colocação enclítica de 76,19% (vs. 23,81% de colocação próclítica). A par disso, em comparação com os casos de orações negativas e com o advérbio “também”, no contexto de orações adverbiais causais, parece mostrar-se alguma variação relativa à colocação enclítica/proclítica dos participantes, com as taxas de ocorrência de 46,15% vs. 53,85%.



A taxa de posição-alvo dos clíticos nestes contextos indicia-nos assimetrias na aquisição de colocação dos clíticos pelos nossos participantes, indicando que os diferentes contextos proclíticos não são todos igualmente problemáticos para os aprendentes (Gráfico 5). Os padrões de colocação em alguns contextos, como, por exemplo, nas orações simples negativas, poderão desenvolver-se mais cedo do que nos outros. Os dados obtidos sugerem uma ordem possível da aquisição como: negação > advérbio > oração subordinada finita > quantificador. Os dois contextos que apresentam mais dificuldade na aquisição dos informantes também são os contextos menos estáveis nas produções dos controlos nativos.

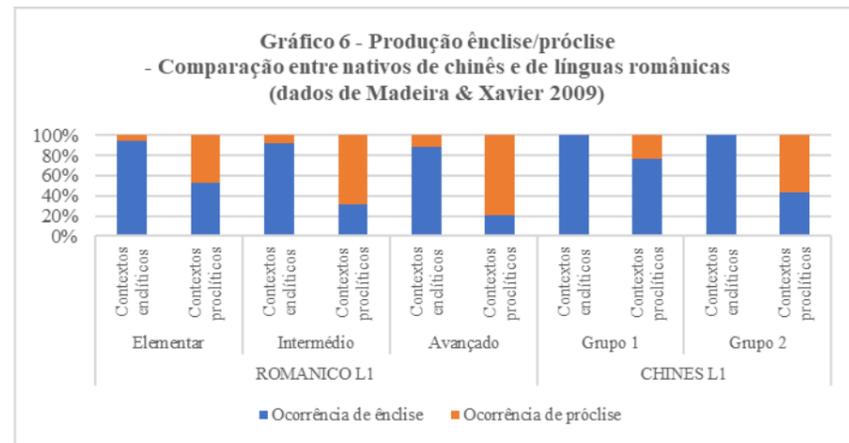


Com base nestas observações, procedeu-se a uma análise comparativa entre os dados do presente estudo e os dos trabalhos já efetuados em PE como L1 e L2⁸.

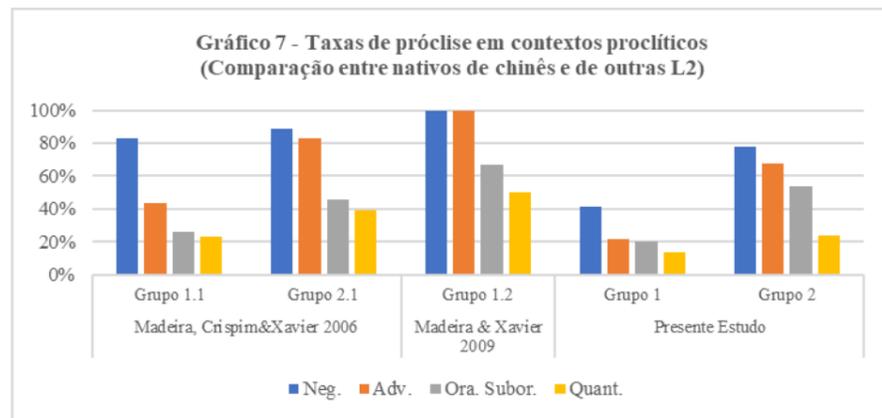
Foi encontrada, em Madeira & Xavier (2009), alguma semelhança entre os falantes nativos de outras línguas românicas (espanhol, francês, catalão e italiano) e os nossos informantes chineses no que diz respeito ao desempenho-alvo precoce na colocação enclítica dos pronomes clíticos (Gráfico 6). Apesar de serem menos altas as taxas de ênclise nos contextos proclíticos dos participantes nativos de línguas românicas do que as observadas no grupo de chinês L1, verificou-se uma generalização da ênclise entre aqueles participantes, os quais parecem mostrar também mais dificuldade na aquisição dos padrões de colocação próclítica relativamente à dos padrões de colocação enclítica.

8 Como não se verificou, na literatura de PE L2, a existência de dados de produção oral sobre esta matéria, foi realizada no presente trabalho uma comparação entre os nossos dados e os obtidos via tarefa de produção escrita dos outros trabalhos.

Semelhante ao observado no nosso estudo, registou-se ainda um desenvolvimento dos conhecimentos de próclise por parte dos informantes, com o aumento do seu nível de proficiência de português.



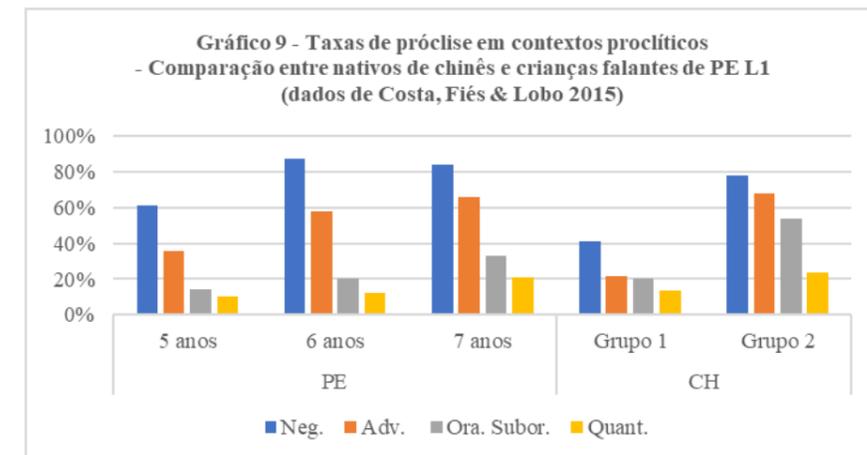
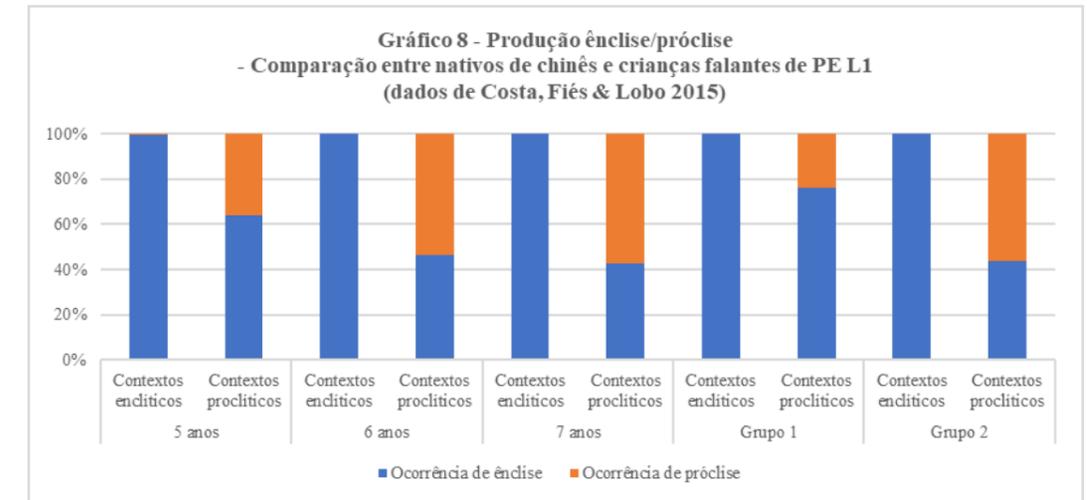
Ao compararmos as taxas de colocação-alvo dos clíticos nos contextos de próclise entre diferentes aprendentes de PE L2, com diferentes línguas maternas (espanhol, italiano, francês, catalão, alemão, holandês, finlandês e chinês) e tempo de aprendizagem da língua, observou-se uma ordem comum relativa à aquisição dos padrões da colocação próclítica nos vários contextos. Como se mostra no Gráfico 7^o, a ordem comum sugerida pelos resultados parece ser: negação > advérbio > oração subordinada finita > quantificador.



9 Caracterizam-se na tabela seguinte os informantes incluídos neste gráfico:

	Grupo 1.1	Grupo 2.1	Grupo 1.2	Grupo 1	Grupo 2
Trabalho	Madeira, Crispim & Xavier (2006)	Madeira & Xavier (2009)	Madeira & Xavier (2009)	Presente estudo	
L1	Línguas românicas		Línguas românicas	Chinês	
T. estudo	3 s. - 9 m.	1-2 anos	6-12 m.	<= 2 anos	> 2 anos
Idade	20-26	21-26	18-30	20-21	21-26
No.	10	6	17	10	10

A par dos trabalhos em L2, realizou-se também a comparação dos nossos dados com os dados de produção oral induzida obtidos em PE L1 (Costa, Fiéis & Lobo 2015). Foram verificados, nas crianças de idades entre 5 e 7 anos, quase todos os fenómenos observados com os nossos informantes chineses durante a sua aquisição de colocação dos clíticos, nomeadamente o domínio precoce da posição enclítica, a preferência inicial pela ênclise, mesmo nos contextos próclíticos, indícios do desenvolvimento gradual dos conhecimentos das propriedades em discussão (Gráfico 8), assimetrias na aquisição da posição próclítica em diferentes contextos, assim como o percurso potencial de aquisição da colocação nestes contextos (Gráfico 9).



6. Conclusões Preliminares

Neste trabalho, através de um pequeno teste de produção induzida, tentámos delinear o estatuto e o percurso de desenvolvimento da aquisição de colocação dos pronomes clíticos em PE como L2 por aprendentes chineses.

Com base nos dados obtidos, vimos que: (1) foi observada uma generalização de ênclise entre os aprendentes chineses, enquanto se verificou um efeito de desenvolvimento, com uma diminuição da ênclise e um aumento da próclise, em contextos proclíticos, dos informantes com menos tempo de aprendizagem (grupo 1) para os com mais tempo de aprendizagem (grupo 2); (2) a posição proclítica, em comparação com a posição enclítica, parece problemática para ambos os grupos, apresentando taxas de colocação-alvo de próclise sempre mais baixas do que as de ênclise no grupo 1 e uma variação considerável no grupo 2; (3) os padrões de posição proclítica não parecem ser adquiridos todos ao mesmo ritmo, sendo algumas condições adquiridas sempre mais cedo do que as outras; (4) o desenvolvimento destas propriedades poderá seguir um determinado percurso: negação > advérbio > oração subordinada finita > quantificador, semelhante ao verificado em PE L1 e também ao observado no PE L2 de falantes de outras línguas.

Vale a pena mencionar que nos parece pouco possível que a ordem de aquisição das propriedades observadas nos nossos informantes esteja relacionada com o ensino explícito que têm recebido nas aulas ou com o input linguístico a que estão expostos¹⁰, visto que, por um lado, a colocação dos pronomes clíticos constitui um dos conhecimentos básicos para os aprendentes de PE e os nossos informantes, que vieram estudar a Portugal com pelo menos um ano de aprendizagem da língua na China, devem já ter aprendido os padrões nas aulas antes de terem acesso ao input linguístico em Portugal; por outro lado, tanto quanto sabemos, pelo menos uma parte dos padrões de colocação dos clíticos (como, por exemplo, os relativos às orações simples negativas e às orações com certos quantificadores proclisadores) costuma ser ensinado ao mesmo tempo. Assim, não se verificam efeitos diretos do ensino explícito sobre a ordem de aquisição observada.

Em relação às hipóteses acerca da aquisição das propriedades funcionais em L2 não presentes na gramática de L1, encontra-se nos resultados deste estudo um desenvolvimento notável dos conhecimentos das propriedades-alvo entre os dois grupos, particularmente nos contextos de orações negativas e de orações com o advérbio proclisador “também”, o que poderá constituir indício da aquisição potencialmente bem-sucedida das propriedades, apoiando as predições da Hipótese de Transferência Plena/Acesso Pleno.

Os poucos dados que se disponibilizam neste momento não nos permitem realizar mais interpretações ou chegar a conclusões mais definidas relativamente às questões de investigação, mas deixam-nos pistas para futuros estudos mais aprofundados sobre a matéria. Com base nestes dados e nas conclusões preliminares deste estudo, daremos continuidade à exploração da temática com o aumento do número de participantes e com a inclusão de mais uma tarefa de juízos de aceitabilidade para verificar os resultados aqui apresentados.

10 Não podemos negar, aliás, a hipótese de que a dificuldade apresentada pelos informantes na aquisição da colocação dos clíticos nos contextos de oração subordinada finita e de oração simples com quantificador proclisador tenha algo a ver com a variação no *input*, uma vez que se observa também instabilidade nestes dois contextos entre os falantes nativos e que todos os informantes se encontravam em Portugal no momento em que fizeram o teste. Vamos tentar verificar melhor esta hipótese em futuros trabalhos, incluindo também participantes chineses que não estejam imersos no ambiente da língua portuguesa.

Bibliografia

- Brito, Duarte & Matos. 2003. “Tipologia e distribuição das expressões nominais.” In *Gramática da língua portuguesa*, editado por M. H. M. Mateus, I. Duarte & I. H. Faria, 797-867. Lisboa: Editorial Caminho.
- Cardinaletti, A. & M. Starke. 1999. “The typology of structural deficiency: On the three grammatical classes.” In *Clitics in the Languages of Europe*, editado por H. van RIEMSDIJK, 145-233. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Costa, J. & M. Lobo. 2013. “Aquisição da posição dos clíticos em português europeu.” In *Textos Seleccionados, XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 271-288. Coimbra: APL.
- Costa, J., Fiéis, A., & Lobo, M. 2015. Input variability and late acquisition: Clitic misplacement in European Portuguese. *Lingua* 161:10–26.
- Duarte, I., G. Matos & I. Faria. 1995. “Specificity of European Portuguese clitics in Romance.” In *Studies on the Acquisition of Portuguese*, editado por I. Faria & M. J. Freitas, 129-154. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística & Edições Colibri.
- Grosso, M. J. 1999. “O Discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa.” Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Grüter, T. 2006. “Object Clitics and Null Objects in the Acquisition of French.” PhD Dissertation, McGill University, Montreal.
- Guasti, M.T. 1993/94. Verb syntax in Italian child grammar: finite and nonfinite verbs. *Language Acquisition* 3(1): 1-40.
- Hawkins, R. & C. Y.-H. Chan. 1997. “The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The ‘failed functional features hypothesis’.” *Second Language Research* 13(3): 187–226.
- Huang, C.-T. James, Y.-H. Audrey Li & Ya Fei Li. 2009. *The Syntax of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, Yen-hui Audrey. 2006. “Chinese *ba*.” In *The Blackwell companion to syntax* (vol. 1), editado por Martin Everaert & Henk van Riemsdijk, 374–468. Oxford: Blackwell.
- Madeira, A. 2017. “Aquisição de língua não materna.” In *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (Textbooks in Language Sciences 3), editado por Freitas, M. J. & A. L., Santos, 305-330. Berlin: Language Science Press.
- Madeira, A., M. L. Crispim & M. F. Xavier. 2006. “Clíticos pronominais em português L2.” In *APL – Textos Seleccionados. XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 495-510. Lisboa: Colibri.

Madeira, A. & M. F. Xavier. 2009. "The Acquisition of Clitic Pronouns in L2 European Portuguese." In *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese*, editado por A. Pires & J. Rothman, 273-299. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Mai, R. 2006. "Aprender português na China: o curso de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: estudo de caso." Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro.

Marinis, T. 2000. "The acquisition of clitic objects in Modern Greek: Single clitics, clitic doubling, clitic left dislocation." *ZAS Papers in Linguistics* 15: 259-281.

Martins, A. M. 2013. "A posição dos pronomes pessoais clíticos." In *Gramática do Português*, editado por Raposo, E. P., M. F. Bacelar, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes, 2231-2302. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rosário, M. 1997. "A aquisição dos clíticos em português como língua estrangeira: o papel da língua materna." Dissertação de mestrado em Linguística, Universidade de Lisboa.

Schwartz, B.D. & Sprouse, R.A. 1996. L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research* 12(1): 40-72.

Tsimpli, I.-M. 2003. "Clitics and determiners in L2 Greek." In *Proceedings of the 6th Conference on Generative Approaches to Second Language Acquisition*, editado por J. Liceras, H. Zobl & H. Goodluck, 331-339. Somerville MA: Cascadilla Proceedings Project.

Tsimpli, I.-M. & Dimitrakopoulou, M. 2007. "The Interpretability Hypothesis: Evidence from wh-interrogatives in second language acquisition." *Second Language Research* 23(2): 215-242.

Varlokosta, S. et al. 2015. "A cross-linguistic study of the acquisition of clitic and pronoun production." *Language Acquisition*, DOI:10.1080/10489223.2015.1028628.

Wexler, K., Gavarrò, A. & Torrens, V. 2004. "Feature checking and object clitic omission in child Catalan and Spanish." In *Romance Languages and Linguistic Theory 2002*, editado por Bok-Bennema, R., Hollebrandse, B., Kampers-Manhe, B., Sleeman, P., 253--268. Amsterdam: John Benjamins.

INCORPORATION OF ENGLISH VERBS IN ROMANCE LANGUAGES – THE CASE OF TO SCAN IN ITALIAN AND FRENCH¹

IRENE FALLY

University of Vienna

Abstract: The advent of information technologies (IT) has led to a spread of English IT terms into other languages. While nouns can simply be borrowed from English without further adaptations, the integration of verbs is more complex. In the literature a number of linguistic strategies for the incorporation of verbs have been explored. Generally, they can be described as a continuum between two opposing poles: On the one extreme, English verbs are incorporated and adapted to the inflectional pattern of the target language. On the other extreme, new verbs, which are semantically close to the original, but morphologically based on the target language, are created. The present paper proposes a case study of how English language verbs are incorporated in Romance languages, namely French and Italian. Based on recommendations of language authorities on how to incorporate the verb *to scan* into French and Italian, this paper investigates which processes are used in the respective languages, whether and how the strategies employed differ and how these processes relate to actual language usage. In this study, two French and six Italian verbs meaning 'to make a scan' are identified, although only one of the French verbs and two Italian verbs fit the incorporation strategies proposed in the literature. A corpus analysis of the verbs shows that there are discrepancies between the strategies described in the literature and speaker preferences, pointing to the possibility that the incorporation strategies may not be able to account for intralinguistic dynamics.

Keywords: language contact, borrowing, word formation, verb morphology.

1. Introduction

With the advent of modern information technologies (IT), English-language IT terms have spread across the globe and permeated into common, everyday vocabulary of non-native speakers of English (cf. Winter-Froemel 2011). However, in many languages the terms are not simply taken over from English (cf. Jansen 2005, 26). While the direct incorporation of nouns is often possible even without any morphological adaptation, verbs pose more of a problem. When integrating verbs from English into their native language, speakers have to adopt different linguistic strategies. There are a number of theoretical accounts of the nature of these strategies (Haugen 1950; Wichmann and Wohlgemuth 2008). From the existing body of literature, a continuum between two opposing poles can be inferred: On the one extreme, English verbs are incorporated and morphologically adapted to the target language (cf. (1a)). On the other extreme, new verbs, which are semantically close to the English ones but morphologically based on the target language, are created, as exemplified in (1b).

(1) a. *to scan* > *scanear* (EP) / *escanear* (BP)

b. *to scan* > *numériser* (F)

As the examples in (1) illustrate, these strategies can differ from one language to another. In fact, even within one language the linguistic strategies may not be unified. In French, for example, in addition to (1b), the verb *scanner* meaning 'to make a scan' is equally used.

Although there exists a vast body of literature on language contact and on borrowing and loanwords in the languages at issue (cf. Bombi 2009; Depecker 2005; Quemada 2003), there is very little focusing on comparing these within one language family.

¹ I would like to thank my colleagues and my supervisor for their valuable insights and feedback on previous versions of this paper.

The present paper presents a morphological case study, comparing two languages within one language family, namely Italian and French, in order to investigate which strategies they adopt for incorporating English verbs relating to IT. The focus of the paper lies on the verb to scan, which can be considered a prototypical example of an English IT term which has made its way into everyday language.

The aim of this paper is threefold: in a first step, the processes used in French and Italian for the incorporation of the verb to scan are established. This will help clarify if they are applying different strategies when it comes to the incorporation of English verbs, as has been stipulated in the literature (Wohlgemuth 2009, chap. 14.3). Secondly, I will investigate the possibility of multiple incorporations and evaluate the incorporated verbs' actual usage. Lastly, this paper aims to outline possible reasons for the difference in strategies and the resulting morphological variation.

2. Theoretical considerations on loans, incorporation strategies, and word formation

Before going into more detail on how *to scan* is incorporated, it is necessary to discuss which incorporation strategies exist in Italian and French.

As previously stated, this article discusses a simple type of borrowing, also referred to as lexical borrowing because “the lexicon of the recipient language is changed” as new words are added to it (Ralli 2012, 185). Obviously, there are different types of borrowings: Haugen (1950) proposes a classification of borrowings, where he distinguishes between *loanwords*, i.e. identical copies of words from the donor language, *loanblends*, where material from the donor language is morphologically adapted to the target language and *loanshifts*, i.e. instances where the language contact induces semantic shift in a pre-existing term of the target language. When talking about incorporation of English verbs, this article thus refers to the creation of loanblends or loanshifts², because English verbs cannot simply be taken over into Romance languages as they are.

In relation to the borrowing of verbs, Wichmann and Wohlgemuth (2008) propose the following four strategies: light verb integration, indirect insertion, direct insertion, and *in extremis* paradigm transfer. Strictly speaking, only two of these strategies entail the creation of loanblends in Haugen (1950)'s sense: in light verb integration, where the word from the donor language is integrated into the recipient language with an auxiliary verb, no actual morphological change has taken place on the borrowed verb. Similarly, in paradigm transfer, the verb and the verbal morphology from the donor language are taken over into the recipient language, which means there is no adaptation of the verb to the target language. Only direct and indirect insertion entail word formation processes from the recipient language being applied to the borrowed verb. In direct integration, the borrowed verb is reinterpreted as verbal root and a verb inflection of the recipient language is added to it (Wichmann and Wohlgemuth 2008, 97). In the case of indirect integration, the borrowed verb is also reinterpreted as a verbal root and a verbalizing suffix is added to it (Wichmann and Wohlgemuth 2008, 99).

For the Romance languages Wohlgemuth (2009, 160) identifies direct and indirect insertion as the most relevant processes, and I have exclusively encountered these two processes for the incorporation of the verb *to scan*. This does not come as a surprise, considering that what Wichmann and Wohlgemuth (2008) refer to as direct and indirect insertion corresponds to the two verb formation processes productive in Italian and French: *conversion* (2) and *suffixation* (3) (Thornton et al. 2004, 534ff; Grossmann et al. 2004; Dubois and Dubois-Charlier 1999). As can be seen in (2), when a verb is formed by conversion this means that instead of adding

² Loanshifts play an important role for the integration of English verbs in Italian and French. An example of such a semantic shift is French *naviguer*. The original meaning of this verb is ‘to move through water’, but with the advent of the Internet, its meaning has extended to cover ‘moving from one electronic document to another in a non-linear way’ (Rey and Rey-Debove 2016, s.v. *naviguer*). However, the process of semantic extension or shift is not a morphological process, i.e. from a morphological point of view, the creation of loanshifts is of little interest and will thus not be discussed any further.

a whole suffix, only the verb inflection is added to the base.³ Suffixation, as exemplified in (3), describes a process in which an affix is added at the end of a word or a word-stem, thus creating a new word.

(2) *to scan* > *scanner* (FR)

(3) *to google* + *-eggiare* > *googleggiare* (IT)

Combining the strategies explained by Wichmann and Wohlgemuth (2008) and Haugen (1950), there are three possibilities for the incorporation of borrowed verbs: direct insertion, indirect insertion and the creation of loanshifts. This list can be expanded by what Haugen (1950) would refer to as “induced” linguistic innovation, where as a result of language contact a new verb is formed based exclusively on native material fitting a native paradigm, to reflect the meaning expressed by a foreign verb. In theory, speakers of Italian and French thus have four linguistic strategies at their disposal to accomplish the incorporation of English verbs.

3. Method

To investigate how *to scan* is incorporated in Italian and French, I proceeded in three steps. First, I collected data from language authorities, i.e. I identified realizations of *to scan* based on the recommendations of the Accademia della Crusca (Accademia della Crusca 2002; Paoli 2015), the Académie Française (Académie Française 2017) and France Terme (Ministère de la Culture 2018).

In a second step, I examined whether the verbs suggested by the institutions can be attested in common everyday language. In order to make sure that the recommendations of the authorities corresponded to everyday language use, I checked whether they featured in reference dictionaries of Italian and French. The dictionaries consulted were *Lo Zingarelli 2018* (Cannella and Lazzarini 2017), *Il Nuovo De Mauro* (De Mauro 2014), the *Enciclopedia Treccani* (Istituto dell'Enciclopedia Italiana 2008) and *Le Petit Robert 2018* (Rey and Rey-Debove 2017). As the lexicographical traditions in Italian are not as unitary as in French, it was necessary to verify in several dictionaries.

Having established that these verbs have been integrated into the Italian and French lexicon respectively, I quantified their actual usage. To this end, a small corpus study was conducted. The two corpora chosen for analysis were the ItWaC and the FrWaC (Baroni et al. 2009), two web-crawled corpora that contain over one billion tokens per language. There were two reasons for this choice: first, the web-as-a-corpus corpora provide large samples of data for both languages; they are comparable in size and in subject areas covered. Secondly, since the present study focuses on an English verb related to IT that has permeated into everyday language, it was necessary to have access to recent data which reflects everyday language and has some relation to IT.

I used the corpora to check the frequency of the verbs to determine whether they are actually used by speakers. Since some of the forms proved to be ambiguous, I additionally checked random samples of 50 tokens for all the verbs in order to determine whether the verb was in fact used with the meaning of ‘to make a scan’. In this way, I attempted to avoid skewing of my data due to homonymy. At the same time, this additional query is the first step towards identifying why there are multiple morphological realizations of *to scan* in Italian and French.

³ Some linguists believe that conversion is a form of derivation, where a zero-suffix is added to the base. This paper assumes that conversion is a process of its own. For an in-depth discussion of the issue of zero-suffixation in word formation in the Romance languages, see Thornton et al. (2004).

3.1. Data

Based on the recommendations of linguistic authorities, I identified two incorporations of *to scan* in French, namely *scanner* and *numériser*, and seven verbs in Italian (*scannare*, *scannerare*, *scannerizzare*, *scanneggiare*, *scansionare*, *scansire*, and *scandire*). Both *scanner* and *numériser* were present in the *Petit Robert 2018* (Rey and Rey-Debove 2017, s.v. *numériser*; *scanner*). For the Italian verbs, the situation was more complicated; as was to be expected, not all of the verbs appeared in all of the dictionaries (cf. table 1).

Verb	Lo Zingarelli 2018	Grande De Mauro	Treccani.it
<i>scannare</i>	✓	x	✓
<i>scannerare</i>	✓	✓	✓
<i>scannerizzare</i>	✓	✓	✓
<i>scanneggiare</i>	x	x	x
<i>scansionare</i>	✓	x	✓
<i>scansire</i>	x	x	x
<i>scandire</i>	✓	✓	✓

Table 1: Italian verbs in three reference dictionaries

Out of the seven verbs only *scannerare*, *scannerizzare*, and *scandire* appeared in all three dictionaries, and two verbs, *scanneggiare* and *scansire*, were not present in any of them. Based on these results, I initially decided to exclude *scanneggiare* and *scansire* from the corpus study. However, it turned out that while *scansire* was not featured in the regular Treccani.it dictionary, it was recorded in a separate section devoted to queries about neologisms (Treccani, il portale del sapere 2017). I thus decided to include *scansire* in the corpus study, as this entry in the neologism dictionary suggests that it is used but represents a more recent development. In the corpus study, I thus worked with the two French verbs *numériser* and *scanner* and six Italian verbs, namely *scannare*, *scannerare*, *scannerizzare*, *scansionare*, *scansire* and *scandire*.

4. Results & Discussion

4.1 Formal analysis

As stated above, the search for how *to scan* is incorporated in French and Italian yielded multiple results, thus suggesting that in both languages *to scan* has been incorporated in several ways. Also, Italian seems to be more prolific in incorporating borrowed verbs, as there are at least six attested verbs in Italian while French only counts two. At first sight, this also supports the hypothesis that these two languages do not make use of the exact same incorporation processes. In order to further qualify these first observations, a closer analysis of the French and Italian verbs is necessary.

Starting with French, it is apparent that two different incorporation strategies have been applied. Examining the French verbs in detail (4), it is obvious that from a morphological point of view, they only share the

inflectional paradigm.

- (4) a. *numériser* < *numér-ique* + *-is-er*
 b. *scanner* < *to scan* + *-er*

If we categorize these two verbs according to the four possible strategies for verb incorporation described in section 2., *numériser* represents an induced linguistic innovation, as both the root of the verb as well as the suffix are preexisting elements of the French language, which are combined to create a verb equal to English *to scan*. The verb *scanner* is much closer to the English original: it is a product of a direct insertion, with the English verb *to scan* being clearly identifiable as the root of the French verb.

Interestingly, in the case of the Italian verbs the identification of strategies is not as straightforward as in French. The verbs are listed in (5) along with suggestions for the morphological composition of the terms.

- (5) a. *scannare* < *to scan* + *-are*
 b. *scannerare* < *scann-er* + *-are*
 c. *scannerizzare* < *scann-er* + *-izz-are*
 d. *scansionare* < *scan-sion-e* + *-are*
 e. *scansire* < *scan-sion-e* + *-ire*

f. *scandire* < ‘esplorare, mediante un fascio elettronico che passa in sequenza per ogni punto, linea o campo del mosaico di un tubo per telecamera’ + ‘effettuare una scansione’ (Cannella and Lazzarini 2017, s.v. *scandire*)

It is obvious that *scannare* in (5a) is a case of direct insertion, where the verb was created by simply adding the most productive inflectional paradigm. The situation is equally straightforward for *scandire* in (5f), which is a clear case of semantic extension; the meaning ‘to make a scan’ has simply been added at a later point in time. For *scannerare* in (5b), the situation is already more complex, as the root of the verb is not the verb per se; the English noun *scanner* was used as a basis for incorporation instead. Although this is clearly a case of conversion, it is debatable whether this can be viewed as a direct insertion, as defined by Wichmann and Wohlgemut (2008, 95). The main problem in this case is the impossibility to determine with complete certainty whether this is a problem specific to the word pair *to scan* and *scanner*, or whether there is some language internal factor, e.g. a preference for denominal conversions, which has led to the creation of the verb *scannerare*. This is an issue which also arises in the analysis of the verbs in (5c), (5d), and (5e): *scannerizzare* is a denominal verbalization by a suffix, while *scansionare* and *scansire* can be interpreted as forms of denominal conversion. Since this issue cannot simply be resolved based on a formal analysis of the verbs, this shall be discussed in greater detail together with the results of the corpus analysis.

At this stage, it can be said that Italian uses at least two different strategies for the incorporation of *to scan*: direct insertion (5a) and semantic extension (5f).⁴

This means that, solely based on a formal analysis of the data retrieved from the linguistic authorities, it seems that French and Italian both apply more than one linguistic strategy for the incorporation of *to scan*, and while they both use direct insertion, they differ in the fact that in French we find induced linguistic innovations, while in Italian preference is given to semantic extension.

⁴ Here it is interesting to note that *scanneggiare*, which was excluded at the beginning of data collection, would have been a case of indirect insertion.

4.2 Corpus analysis

As has been shown in 4.1, a simple formal analysis is not sufficient to fully grasp how French and Italian deal with the incorporation of the verb *to scan*. Because the verbs were taken from prescriptive sources, not descriptive ones, it is necessary to establish a connection to actual language usage. For this purpose, all eight verbs discussed in section 4.1 have been subjected to a lemma-search in the ItWaC and FrWaC corpora.

For the French verbs, the corpus queries yielded 12917 tokens for *numériser* and 6001 tokens for *scanner*. From a quantitative point of view, these results suggest that *numériser* is used more often by speakers of French, which would mean that the induced linguistic innovation is preferred over the direct insertion, which has close resemblance with the original English verb.

However, such an affirmation cannot be made based purely on numerical comparison. Thus, to further examine this assumption, a random sample of 50 tokens of both verbs was analyzed to determine whether the two verbs are actually used in an identical manner by the speakers as recorded in the corpus.

For the verb *scanner*, the analysis of the example led to the conclusion that it can be used with two different meanings: apart from the contexts in which it was used as ‘to make a scan’ (6a), *scanner* was also used in the sense of ‘to look for; to check on’ (6b).

- (6) a. *Rarebooks offre plusieurs centaines de milliers de pages de 59 bibliographies essentielles et épuisées que l’on peut feuilleter [...] Chaque page est **scannée** en fac-similé.* (FrWaC #573474520)⁵
 b. *Ce service permet des communications rapides car il **scanne** cycliquement les équipements en fonction de leurs temps de cycle ...* (FrWaC #822253664)

In 62% of the cases, *scanner* was used with the meaning ‘to make a scan’ as exemplified in (6a). Assuming this ratio can be generalized, this suggests that there are roughly 3720 occurrences of this verb with the meaning ‘to make a scan’.

Carrying out the same analysis for *numériser*, I found that it was more difficult to determine instances where it held the precise meaning of ‘to make a scan’, as in (7a), where it is used in reference to a multifunction printer with an integrated scanning and copying function.

- (7) a. *Imprimez des photos, copiez et **numérisez** facilement grâce à l’interface utilisateur intuitive avec écran couleur et molette de navigation.* (FrWaC #1403847947)
 b. *Le plan cadastral est en 2005 entièrement dématérialisé, que ce soit sous une forme **numérisée** pour 46 % du territoire, ou scannée pour les autres 54 %.* (FrWaC #573474520)

In 96% of cases *numériser* appears in its past participle form and is used like an adjective. It seems that in these cases it is taken to mean ‘in electronic format’, which does not necessarily mean as a scan. This is underlined by examples like the one in (7b), where the existence of a map in digital form (“sous une forme numérisée”) and as a scan (“sous une forme [...] scannée”) are presented as alternatives. This view is further supported by the fact that in the *Petit Robert 2018*, *scanner* is defined in the following way: “numériser (un document) à l’aide d’un scanner”⁶ (Rey and Rey-Debove 2017, s.v. scanner). This means that *numériser* functions as a hyperonym, i.e. a more general term for converting a document or text into a digital format. As can be understood from these examples, in some cases *numériser* and *scanner* can be synonymous, but *numériser* has a more general meaning and can be used in more contexts than *scanner*.

Based on this corpus analysis, one might call into question whether *numériser* can be considered an instance of incorporation of the verb *to scan*. However, since *numériser* is promoted by language authorities as an

⁵ mine. All examples from the corpora were taken over without any changes, only the highlighting of the verb in bold is a personal addition of mine.

⁶ English: to digitalize (a document) with the help of a scanner.

alternative to the borrowed *scanner*, this could be seen as a form of secondary strategy to adapt *to scan* into French.

The same type of corpus analysis was also conducted for the six Italian verbs. Summarized results of the corpus queries can be found in table 2.

Verb	Tokens (total)	Tokens meaning ‘to make a scan’ (sample)
<i>scannare</i>	8540	0/50
<i>scannerare</i>	24	19/24
<i>scannerizzare</i>	1088	48/50
<i>scansionare</i>	640	41/50
<i>scansire</i>	95	37/50
<i>scandire</i>	14711	0/50

Table 2: Occurrences of the Italian verbs in the ItWaC corpus

Interestingly, the two verbs which were identified as best corresponding to the incorporation strategies in section 4.1, *scannare* and *scandire*, are also the verbs with the most tokens. This high absolute frequency seems to confirm the assumption that since these two verbs are closest to the borrowed verb they will also be the most used. However, in-depth analysis of the meaning of the two verbs shows that for both verbs other meanings dominate. Starting with *scannare*, the qualitative analysis of the sample shows that it has a homonym with the meaning ‘to slaughter’ (cf. 8). This homonym predates the verb analyzed by several centuries⁷ and seems to be more widespread than the IT term.

- (8) *Poi c’era una pulizia etnica in atto, si **scannavano** le persone nelle loro case.* (ItWaC #606509884)

As a matter of fact, the whole sample did not contain a single occurrence of the verb *scannare* meaning ‘to make a scan’; rather, all are concerned with butchering of animals or crimes such as genocide or ethnic cleansing, as is the case in (8). This suggests that while the creation of *scannare* as a realization of *to scan* is not morphologically blocked – both language planners and lexicographers recognize it as a possible realization of *to scan* – it is not actually used with this meaning.

The results for *scandire* reflect a similar problem: since this verb has only recently undergone semantic extension, the original meanings of the verb are still very prominent (cf. 9).

- (9) *la chitarra elettrica ruvida ed ipnotica di “ Salvador Sanchez “ comincia a **scandire** il ritmo* (ItWaC #540214567)

While this partly explains why there is not a single occurrence of *scandire* meaning ‘to make a scan’ in the entire sample, it cannot solely account for such a complete absence of occurrences. It is very likely that the Latinate origin of *scandire* also plays a role in this: for one, it is a learned verb pertaining to a higher register and, contrary to most of the other possible verbs, it is not conjugated according to the most frequent inflectional paradigm. Secondly, as Wichmann and Wohlgemuth (2008) point out, speakers have a tendency to try to stay as close to the borrowed verb as possible. In the present case, it might be argued that *scandire* is farther removed from the English original than any of the other Italian verbs.

⁷ According to the etymological information of the *Lo Zingarelli 2018* it dates back to the 13th century (Cannella and Lazzarini 2017, s.v. scannare).

Of the other four verbs, none directly suffer the problem of homonymy. However, just as was the case for French, the analysis suggests that no verb is used with the exclusive meaning of ‘to make a scan’. For the verb *scannerare*, for instance, only 19 out of 24 occurrences are marked as meaning ‘to make a scan’ (cf. 10).

(10) *Un signore ha preso lo scanner, ha scannerato un titolo di credito Bank Of America, ci ha aggiunto mezza dozzina di zeri, ha acceso la stampante ed e' immediatamente diventato Mr Tanzi.* (ItWaC #110644764)

In this case, however, there is no second meaning, but the sample simply contains five elements that were wrongly tagged as forms pertaining to the lemma of *scannerare*. Since *scannerare* is the only verb for which all occurrences were explored, this is the only verb for which it is possible to ascertain that there definitely is no secondary meaning present in the corpus data.

So far, out of the verbs analyzed, *scannerare* thus appears to be the most successful realization of the verb *to scan* in Italian. It has no secondary meaning, there is no morphological competition with another preexisting form, and it is very close to the borrowed verb *to scan*.

As I have pointed out in section 4.1, it can of course be argued that *scannerare* is not technically an incorporated form of *to scan*, as a formal analysis suggests that the root of the verb is *scanner*, i.e. a noun and not a verb. However, there is evidence in favor of the interpretation of *scannerare* as a direct insertion in the sense of Wichmann and Wohlgemut (2008). Firstly, as has been shown above, the incorporation by way of the verb *scannare* is problematic because of the inherent ambiguity of the form. Secondly, the reference dictionary *Lo Zingarelli 2018* explains that *scannerare* originates from the English verb *to scan* and not the noun *scanner*. This contradicts the formal analysis proposed in (5b) and suggests that *scannerare* should be analyzed as *scan* + *-er-* + *-are* with *-er-* functioning as a dummy element. This typological and etymological issue definitely warrants further investigation, but can unfortunately not be resolved here.

Similarly to *scannerare*, *scansire* is not subject to homonymy: The analysis of the sample shows that its meaning is almost exclusively restricted to ‘to make a scan’, like in (11a). However, it is also subject to linguistic insecurity (cf. 11b). Several times the verb also occurs in meta-level discussion about whether *scansire* can legitimately be used to express ‘to make a scan’ (11c).

- (11) a. *In quanto alla realizzazione ho disegnato su carta con matita morbida, poi ho scansito a 600 dpi e convertito a 300 in rgb.* (ItWaC #66446561)
b. *... i bozzetti su sostegno rigido mi han detto questa mattina che non si possono scansire ... o scannerizzare ... e domani vado dal fotografo di fiducia che ci ha la digitale ...* (ItWaC #237991742)
c. *qui dalle mie parti diciamo “scannare” (pessimo), “scannerizzare” (frequente), “scansire” (credo corretto).* (ItWaC #1073218807)

As stated above, this can be due to the novelty of the verb (“Treccani, il portale del sapere” 2017). Another explanation is that it does not follow conjugation patterns in *-are*, which is considered the most productive, but follows the pattern in *-ire*. The fact that it formally resembles *scandire* without being directly related to it might also cause some confusion concerning the correct use of the verb.

Ultimately, with a total of 1088 and 640 tokens respectively, *scannerizzare* and *scansionare* are the most used realizations of *to scan*. (cf. 12 & 13).

(12) *Il modulo e' stato scandito o scannerizzato molto male ed e' praticamente inutile (...). Avete intenzione di riscannerizzarlo? Non riscannerizziamo (...)* (ItWaC #1699366751)

(13) *Queste pagine sono nate da una chiaccherata, a partire da alcune mie foto stampate, scansionate, selezionate, inserite in un cd che ho poi dato a degli amici.* (ItWaC #113843817)

As stated in section 4.1, they are both denominal verbs and it is therefore difficult to consider them as direct or indirect incorporations. However, it is undeniable that these verbs are frequently used by speakers. In the case of *scannerizzare* this is not only reflected in the high number of tokens, but also in the fact that *scannerizzare* has itself been subject to a further word-formation process which has created the form *riscannerizzare* that can be seen in (12).

To sum up, the corpus analysis for Italian shows that the two verbs identified as prototypical incorporations of the verb *to scan*, *scannare* and *scandire*, are not actually used in contexts where they would mean ‘to make a scan’. Although both forms have been attested in the corpus, there are four other verbs that are more prominently used for the borrowed verb, namely *scannerizzare*, *scansionare*, *scannerare* and *scansire*. The fact that the two highest frequency verbs definitely do not fit any of the strategies for incorporation described in the literature is problematic and calls for further analysis of the incorporation of English verbs into Italian.

5. Conclusion

The present paper has investigated how the English verb *to scan* is incorporated in French and Italian. Based on the data collected from language authorities, searches in dictionaries and a corpus study, this paper set out to show that French and Italian make use of several different linguistic strategies for the incorporation of the English verb *to scan*.

The analysis of recommendations made by language authorities, dictionary entries, and a corpus study shows that French and Italian speakers do in fact utilize several verbs meaning ‘to make a scan’. For Italian these verbs are *scannare*, *scannerare*, *scannerizzare*, *scansionare*, *scansire* and *scandire*. The French verbs are *scanner* and *numériser*.

However, the analysis also suggests that not all of these verbs are necessarily incorporated following the four established strategies for incorporation: direct insertion, indirect insertion, induced linguistic innovation and semantic extension. Although the two French verbs fit into the categories of direct insertion and induced linguistic innovation, respectively, a closer analysis of the usage of these verbs suggests that *numériser* is not actually the result of an incorporation of the English verb *to scan*. Rather, it appears to be the result of a secondary strategy brought about through prescription by French language authorities. For Italian the situation proves to be even more complex: only two out of the six verbs can easily be categorized according to the four strategies: *scannare* and *scandire*, which represent direct insertion and semantic extension, respectively. The other verbs may not be direct realizations of the verb *to scan*, as they can be argued to have been created through noun intermediaries. The corpus study shows, however, that these two incorporations are outranked by *scannerizzare* and *scansionare* in frequency as well as in actual usage with the meaning ‘to make a scan’. These most frequent verbs cannot be described in terms of the incorporation strategies found in the literature. This either points to an anomaly in the incorporation process of the verb *to scan*, or alternatively suggests that the incorporation of English verbs into Italian cannot be described by these strategies. In either case, further analysis of the incorporation of English verbs into Italian is warranted.

My analysis has shown that there are discrepancies between the recommendations by language authorities and actual use among speakers and that these discrepancies are more pronounced in Italian than in French. Furthermore, I have demonstrated that several linguistic strategies can be applied for the incorporation of verbs borrowed from other languages, not only within one language family as proposed by Wohlgemuth (2009), but even within one language. Finally, my investigation of the Italian incorporations of *to scan* has revealed a possible inconsistency between the incorporation strategies found in the literature and speaker preferences. While this inconsistency could be specific to the verb *to scan*, I would argue that there may be intralinguistic dynamics that these strategies do not account for, which would be worth investigating further.

6. References

Accademia della Crusca. 2002. “Scannare / scannerizzare / scansionare | Accademia della Crusca.” Accademia della Crusca on-line. October 4, 2002. <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/scannare-scannerizzare-scansionare>.

Académie Française. 2017. “Dire, Ne Pas Dire – Néologismes & Anglicismes.” July 28, 2017. <http://www.academie-francaise.fr/dire-ne-pas-dire/neologismes-anglicismes>.

Baroni, Marco, Silvia Bernardini, Adriano Ferraresi, and Eros Zanchetta. 2009. “The WaCky Wide Web: A Collection of Very Large Linguistically Processed Web-Crawled Corpora.” *Journal of Language Resources and Evaluation* 43 (3): 209–26.

Bombi, Raffaella. 2009. *La linguistica del contatto: tipologie di anglicismi nell'italiano contemporaneo e riflessi metalinguistici*. 2nd ed. Roma: Il calamo.

Cannella, Mario, and Beata Lazzarini, eds. 2017. *Lo Zingarelli 2018. Vocabolario della lingua italiana*. Roma: Zanichelli.

De Mauro, Tullio. 2014. “Il Nuovo De Mauro.” 2014. <https://dizionario.internazionale.it/>.

Depecker, Loïc. 2005. “La terminologie : nature et enjeux: Présentation.” *Langages* 39 (157): 3–5.

Dubois, Jean, and Françoise Dubois-Charlier. 1999. *La dérivation suffixale en français*. Paris: Nathan.
“Esiste nella lingua italiana il verbo scansire o scansionare? | Treccani, il portale del sapere.” 2017. Treccani. it Lingua Italiana Domande e Risposte. 2017. http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/domande_e_risposte/lessico/lessico_578.html.

Grossmann, Maria, Pier Marco Bertinetto, Davide Ricca, and Franz Rainer. 2004. “5.3. Derivazione Verbale.” In *La Formazione Delle Parole in Italiano*, edited by Maria Grossmann and Franz Rainer, 450–72. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110934410.450>.

Haugen, Einar. 1950. “The Analysis of Linguistic Borrowing.” *Language* 26 (2): 210–31. <https://doi.org/10.2307/410058>.

Istituto dell'Enciclopedia Italiana. 2008. “Enciclopedia Dell'Italiano Treccani.” Enciclopedia Treccani. 2008. <http://www.treccani.it/>.

Jansen, Silke. 2005. *Sprachliches Lehngut im “world wide web”: Neologismen in der französischen und spanischen Internetterminologie*. Tübinger Beiträge zur Linguistik ; 484. Tübingen: Narr.

Ministère de la Culture. 2018. “FranceTerme.” 2018. <http://www.culture.fr/franceterme>.

Paoli, Matilde. 2015. “Cosa si fa, oggi, con lo scanner? | Accademia della Crusca.” *Accademia della Crusca on-line* (blog). May 4, 2015. <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/cosa-si-fa-oggi-scanner>.

Quemada, Bernard. 2003. “À propos de l'aménagement de la néologie et de la terminologie françaises.” In *Innovazione lessicale e terminologie specialistiche*, edited by Giovanni Adamo, Valeria Della Valle, and Consiglio nazionale delle ricerche (Italy), 7–18. Lessico intellettuale europeo 92. Firenze: L.S. Olschki.

Ralli, Angela. 2012. “Morphology in Language Contact: Verbal Loanblend Formation in Asia Minor Greek (Aivaliot).” In *Morphologies in Contact*, edited by Martine Vanhove, Thomas Stolz, Aina Urdze, and Hitomi Otsuka. Berlin: Akademie Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783050057699.177>.

Rey, Alain, and Josette Rey-Debove, eds. 2017. *Petit Robert 2018*. 45th ed. Paris: Nowela.

Thornton, Anna M., Maria Grossmann, Davide Ricca, and Heidi Siller-Runggaldier. 2004. “7. CONVERSIONE.” In *La Formazione Delle Parole in Italiano*, 499–554. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110934410.499>.

Wichmann, Søren, and Jan Wohlgemuth. 2008. “Loan Verbs in a Typological Perspective.” In *Aspects of Language Contact: New Theoretical, Methodological and Empirical Findings with Special Focus on Romancisation Processes*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110206043.89>.

Winter-Froemel, Esme. 2011. “12 Luxus vs. Bedürfnis? Zur Pragmatischen Dimension von Entlehnungen.” In *Entlehnung in Der Kommunikation Und Im Sprachwandel: Theorie Und Analysen Zum Französischen*. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110235067.295>.

Wohlgemuth, Jan. 2009. *A Typology of Verbal Borrowings*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110219340>.

VER AS CORES ATRAVÉS DAS DEFINIÇÕES DOS DICIONÁRIOS DE PORTUGUÊS

SÍLVIA BARBOSA E CHIARA BARBERO

NOVA FCSH/CLUNL

Abstract: O presente trabalho centra-se no universo das cores, em concreto, nas definições constantes nos dicionários para expressar e categorizar a experiência cromática. Partindo dos nomes de cor (básicos) recolhidos em seis dicionários de língua geral do português, verificou-se o uso de entidades para evocar a cor nas definições lexicográficas. De acordo com as noções de lexicultura de Galisson (Galisson 1988) os falantes que partilham a mesma língua, cultura e conhecimento compreendem plenamente os referentes evocados. Nesse sentido, efetuou-se uma análise comparativa das definições de nomes de cores em alguns dicionários do Português Europeu (PE) e do Português do Brasil (PB) para testar as diferenças na lexicalização e nas definições e sua relação com o elemento cultural. Os resultados deste estudo exploratório demonstram um grau de partilha considerável entre duas variedades linguísticas geograficamente e culturalmente distantes e podem ser muito úteis para, em primeiro lugar verificar que diferenças são apresentadas nos dicionários e, em segundo lugar, para alertar os utilizadores dos recursos lexicográficos acerca da possível ambiguidade decorrente de diferenças culturais entre PE e PB numa perspetiva intercultural. O presente trabalho pretende contribuir assim para o desenvolvimento de trabalhos contrastivos entre PE e PB.

Keywords: nomes de cor, Português Europeu, Português do Brasil, definição, dicionarística, lexicultura, lexicografia

1. Introdução

Apesar de todo o avanço tecnológico dos últimos anos, o dicionário (em formato papel ou digital) continua, no nosso entender, a ser uma obra relevante para o desenvolvimento cultural e social, onde o utilizador pode consultar um acervo fiável de informação que lhe permite, por um lado, solucionar dúvidas e, por outro, observar um repositório do património linguístico e cultural e constatar como uma comunidade vê e nomeia o mundo envolvente e qual o conhecimento que é partilhado.

O dicionário permite-nos, assim, observar diferentes fenómenos. Por exemplo, a forma como o lexicógrafo apresenta de modo mais ou menos evidente as suas opções (políticas, religiosas, entre outras) e os critérios selecionados para a construção do recurso (o público a que se destina, o número de entradas, a construção das definições, etc.), projetando uma imagem das suas intenções e ideologias na edição dos mesmos. Por outro lado, o dicionário permite-nos observar como a comunidade linguística nomeia o que a envolve, refletindo as influências sócio-históricas do momento em que foi criado; bem como, compreender como a cultura é entendida e partilhada entre lexicógrafo e utilizador, mas, também, como a própria definição lexicográfica é construída.

Sabendo que o dicionário de língua geral procura apresentar na definição lexicográfica, a descrição da estabilidade através das polissemias estabilizadas no sistema linguístico (Rey 2008) e que o verbete tem “elementos lexiculturais [que] estão presentes em muitos termos das nomenclaturas e nas definições lexicográficas” (Lino et al. 2010), pareceu-nos pertinente analisar uma seleção de verbetes de nomes de cor num conjunto de dicionários monolíngues de língua geral do português (variedades do Português Europeu e do Brasil) que o utilizador facilmente consulta.

A nomeação da cor tem sido objeto de amplo debate e estudos, quer para o PE (Carvalho 1994; Swearingen

2002; Correia 2006; Villalva 2016), quer para o PB (Said Ali 1931; Zavaglia 1998, 2006, 2007; Severo 2008). De um modo geral, podemos identificar a existência de duas correntes: por um lado, os universalistas que postulam universais semânticos que determinam a nomeação da cor nas mais diversas línguas; por outro, os relativistas, que argumentam que cada língua recorta e categoriza o mundo de forma particular e distinta. No entanto, não é objetivo deste trabalho aprofundar estas questões.

Tendo em conta estes pressupostos, achámos importante realizar uma análise no âmbito do universo das cores, quando se trata de recursos facilmente acessíveis por comunidades linguísticas com falantes provenientes de contextos culturais diferentes.

Num primeiro momento, analisaremos uma seleção de nomes de cor em seis dicionários¹ de língua geral do português para observar:

- (i) que entidades são mencionadas nas definições dos nomes de cor básicos;
- (ii) que entidades mencionadas estão atestadas em ambas variedades de português selecionadas;
- (iii) que características cromáticas estão explicitadas e associadas a estas entidades nas suas definições.

Após a observação dos dados mencionados acima, considerámos pertinente verificar para cada entidade mencionada na definição: (i) se nas definições são mencionadas as mesmas entidades; (ii) se o referente cromático potencial para cada entidade mencionada é o mesmo. Para tal, analisámos a informação apresentada na definição em cada dicionário nas duas variedades do Português.

Assumindo que, de acordo com Galisson², a língua e cultura estão intrinsecamente ligadas, sendo a língua, simultaneamente, produto, produtor e veículo de uma cultura, procurámos verificar se os utilizadores dos recursos lexicográficos precisam de partilhar, para além da língua, também a mesma cultura e, conseqüentemente, a mesma perceção/conhecimento sobre mundo, para compreenderem plenamente as definições e para recuperarem os referentes extralinguísticos evocados pelas mesmas.

Ainda neste sentido é importante mencionar a noção de comunicação intercultural apresentada por (Bondi 2007, 57) onde se alerta para contextos em que, apesar de ser utilizada a mesma língua, encontramos diferenças no que diz respeito à cultura: “Yet, differences in meanings across culture can be just as significant when different cultures use what is normally recognised as the ‘same language’ (...) Occurrences of differences at these points still suggest we are dealing with intercultural communication.”

Por forma a observar essas diferenças lexicoculturais, optámos por escolher um contexto de estudo (os verbetes dos nomes de cor e das respetivas entidades) em que a variável língua fosse partilhada (neste caso o Português nas suas variantes PE e PB), mas a variável cultura (com tudo o que esta implica: geografia, história, folclore etc.) não.

2. Nomes de cor

Os nomes de cor básicos considerados para este trabalho são: preto/negro, branco, vermelho, amarelo, verde, azul, castanho³, cinzento, rosa, roxo, laranja, sendo que: “de acordo com Berlin & Kay (1969/1999:6-7), para classificar um nome de cor como nome de cor básico é necessário que ele exiba as seguintes

¹ Ver secção 3. deste artigo.

² “Pour accéder à la culture, quelle qu’elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu’il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures” (Galisson 1988, 330).

³ Em PB corresponde ao marron.

caraterísticas:

1) seja monolexemático; 2) o seu significado não esteja contido no de nenhum outro nome de cor básico; 3) a sua aplicação não seja restrita a uma classe de objetos; 4) seja psicologicamente relevante para os falantes. (...) A língua portuguesa encontra-se no estágio VII de desenvolvimento, apresentando 11 termos básicos de cor (...), de acordo com a proposta de classificação, de cariz evolucionista” (Correia and Barbosa 2013, 388)

Para este trabalho considerámos como nome de cor (não básico) “uma palavra ou grupo de palavras mais ou menos fixo (com graus diferentes de lexicalização (...)) que possa, em certos contextos designar uma determinada cor ou matiz dessa cor” (Carvalho 1994).

Tendo em conta as definições dadas acima de nome de cor básico e não básico, analisamos as definições lexicográficas de nomes de cor básico uma vez frequentemente recorrem ao uso de entidades que prototipicamente apresentam a cor como característica saliente, relevante e distintiva aquando do processo de categorizar tais entidades no mundo real (por exemplo, a entidade “gema de ovo” para o nome de cor “amarelo”) na sua definição de conceção polissémica. O objetivo desta análise é verificar em que medida o conhecimento acerca das entidades em questão é partilhado nas duas variedades e, se em ambas as variedades do Português, a perceção cromática destas é a mesma ou distinta.

3. Definição no dicionário

Os dicionários são recursos estruturados e organizados de acordo com a função que pretendem desempenhar e com o público alvo ao qual se dirigem, quer ao nível da macroestrutura, quer da microestrutura do verbete. Para o desenvolvimento deste trabalho, damos particular destaque à definição lexicográfica registada em dicionários de língua geral do português.

É evidente que definir um nome de cor não é igual a definir um nome de uma entidade concreta, como por exemplo, “livro”; as definições são construídas de forma distinta. Para “livro”, uma definição clássica, por intensão, poderá ser suficientemente completa (género próximo + diferenças específicas). Enquanto que, para um nome de cor como “amarelo”, a definição baseia-se, em certa medida, na associação com entidades que apresentam como característica predominante a cor em questão. Ou seja, uma definição que se aproxima do tipo de definição por extensão, especialmente produtiva nos dicionários analisados, como será aprofundado nas secções seguintes.

Além disso, acreditamos ser particularmente relevante uma reflexão acerca do tipo de entidade apresentadas neste género de recursos. Na sequência de numerosos estudos que exploram a importância do valor da prototipicidade na organização mental do conhecimento, que se reflete na expressão linguística do mesmo (Rosch 1975; Cruse 1990; Poitou 2000), é evidente a relevância que o grau de exemplaridade tem na escolha das entidades selecionadas como exemplificativas de uma determinada categoria, ou em particular neste caso, como “portadoras” de uma determinada qualidade.

Logo, quanto mais prototípicas as entidades, menos periféricas e menos ambíguas serão e, conseqüentemente, menos problemáticas para a compreensão dos utilizadores no quadro de um recurso lexicográfico.

“Perceptually based categories do not have sharply delimited borders. Instead of clear demarcations between equally important conceptual areas, one finds marginal areas between categories that are only

unambiguously defined in their focal points. (Geeraerts 2010, 185)

Parece, portanto, consensual, entre os autores citados, a ideia de que as entidades prototípicas com as quais se identifica um determinado campo lexical, serão mais facilmente acessíveis e mais rapidamente processadas do que as entidades mais periféricas (Cruse 1990, 384).

Dentro da categoria ‘mamífero’, por exemplo, o ‘cavalo’ será muito mais próximo do centro, e então mais facilmente associado à categoria em questão, ao passo que o “ornitorrinco” encontrar-se-á mais perto da fronteira com outras categorias. É exatamente na sequência desta linha de pensamento, que queremos analisar em que medida as entidades evocadas nas definições de nomes de cores básicas respondem, efetivamente, a esta ideia de prototípico.

Para este estudo considerámos os seguintes dicionários:

- variedade do Português Europeu:
 - Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora (DLPE);
 - Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP);
 - Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (DLPC).
- variedade do Português do Brasil
 - Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (MMDLP);
 - Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (DHLP);
 - Novo Aurélio o Dicionário da Língua Portuguesa, século XXI (NADLP).

Numa primeira análise preliminar, constatámos que havia diversos tipos de definições que classificámos genericamente em três tipos, como apresentamos de seguida com recurso ao exemplo nome de cor “amarelo”:

- Definição [+ técnica, – ambígua] “*cor correspondente à sensação provocada na visão humana pelas radiações monocromáticas cujos comprimentos de onda variam entre os 595 e os 575 nanómetros, aproximadamente, situando-se no espectro solar*” (DLPE)
- Definição [± técnica, ± ambígua] “*a cor que no espectro solar está entre o verde e o alaranjado*” (DPLP)
- Definição [– técnica, + ambígua] “*da cor da luz do Sol, da cor da gema do ovo, da cor do ouro ou da cor do açafreão; dourado, fulvo, louro*” (MMDLP)

Podemos questionar qual o critério lexicográfico para que em determinados casos seja utilizada uma ou outra tipologia dentro do mesmo dicionário, ou mesmo dentro do mesmo verbete (Marello and Onesti 2016), uma vez que não é possível encontrar um padrão sistemático. Mas não devemos esquecer que não existe uma maneira única de descrever as coisas no dicionário (Finatto 2003; Polguère 2003). No entanto, não pretende ser este o foco do nosso trabalho.

Na sequência da observação das definições lexicográficas dos vários nomes de cor (da respetiva organização interna do verbete e das polissemias associadas) constatámos que podíamos identificar três tipos de definição e respetivo público-alvo:

- a definição [+ técnica, – ambígua] parece direcionada para um público altamente especializado pois implica um conhecimento de carácter científico, sendo utilizados conceitos com os quais a maioria da população não está familiarizada, pois implicam um conhecimento de carácter científico, nomeadamente: “radiações monocromáticas”, “nanómetros” e “espectro solar”

a definição [± técnica, ± ambígua] parece direcionada para um público vasto e heterogéneo, ainda que, ao mesmo tempo, pressuponha algum conhecimento científico. Trata-se de uma definição relacional que enquadra e localiza os nomes de cor dentro de uma determinada escala. Este tipo de definição enquadra-se

na mesma linha de pensamento de Lyons, que referia a facilidade/capacidade dos falantes de distinguirem as cores, não como entidades individuais, mas através de uma delimitação de umas com as outras dentro de um *continuum* cromático (Lyons 1968).

a definição [– técnica, + ambígua] parece direcionada para o público geral, onde a definição surge por meio de associação com uma entidade do mundo real.

Perante a heterogeneidade de definições que apontam para a mesma realidade, concentraremos a nossa atenção na última definição [– técnica, + ambígua] direcionada para o público geral e sempre com nomeação de uma entidade, que naturalmente faz uso de elementos lexicoculturais.

As razões desta escolha devem-se a dois fatores principais: por um lado, serem definições recorrentes nos diversos dicionários consultados; por outro, apresentarem a realidade cromática do nome de cor sempre em associação com uma entidade concreta “facilmente reconhecível pelo conjunto de falantes” (Severo 2008, 10), por meio da comparação⁴.

Com o propósito de explorar o que é reconhecível e partilhado entre falantes de uma mesma comunidade através do dicionário, questionámos os efeitos de utilizar um tipo de definição (mais acessível e compreensível, mas ao mesmo tempo mais ambígua) sujeita a interpretações culturalmente determinadas.

Nesse sentido, queremos explorar em que medida varia a perceção cromática dos mesmos elementos extralinguísticos por comunidades culturalmente diferentes no âmbito de definições lexicográficas que, para facilitarem a compreensão dos utilizadores, precisam necessariamente de estar associadas a entidades (mais ou menos) concretas.

4. Metodologia

Nesta secção descreveremos, de forma breve, os procedimentos usados para a recolha e seleção dos dados.

A primeira etapa, de acordo com os objetivos descritos em 1., foi pesquisar os nomes de cor básicos (preto/negro, branco, vermelho, amarelo, verde, azul, castanho, cinzento, (cor-de-) rosa, roxo, (cor-de-) laranja) nos seis dicionários selecionados e verificar que informação era disponibilizada.

Para cada nome de cor básico preenchemos uma tabela com o verbete encontrado em cada fonte, como mostramos para o exemplo “branco”.

⁴ Em (Severo, 2008) encontramos explorada a tipologia de comparação que as definições apresentam, i.e., por metonímia, extensão de sentido, metáfora, gradação, sinonímia, no entanto, não sendo a questão fulcral deste trabalho, e devido a questões de espaço, não aprofundaremos este tópico.

DLPE	nome masculino 1. cor semelhante à do leite, da cal ou da neve 2. cor correspondente à sensação provocada na visão humana pela luz solar não decomposta ou pela reflexão conjunta de todos os tipos de luz na proporção em que existem no espectro visível (...)
DPLP	substantivo masculino 8. Cor branca. 9. Roupa branca (ex.: estava de branco). 10. Tinta branca. 11. Espaço não preenchido num impresso ou num texto escrito. 12. Pedra ou quadrado do dominó sem pinta marcada. 13. Espaço maior que o entrelinhas ordinário (em impressos). 14. [Anatomia] Membrana externa branca do olho. = ESCLERÓTICA 15. Clara do ovo. 16. Alburno; alvo. (...)
DLPC	substantivo masculino 1. Cor da neve, da cal, do leite; cor que se opõe ao preto e é a mais clara de todas 2. Substância com a qual se pinta dessa cor 3. Parte branca de alguma coisa (...)
MMDLP	sm 1 A cor do leite ou da neve. 2 Matéria corante dessa cor: Ponha um pouco de branco para clarear a tinta amarela. 3 FÍS Cor de radiação policromática que causa a mesma sensação da luz solar e é decorrente da superposição de cores complementares. (...)
DHLP	substantivo masculino 14 a cor branca 14.1 Rubrica: ótica. para a visão de um observador humano, a luz solar não decomposta ou a cor de uma radiação policromática que crie a mesma impressão produzida pela luz solar; a cor acromática de menor semelhança com o preto 15 Derivação: por metonímia. roupa de cor branca (...)
NADLP	substantivo masculino 11. A cor branca 12. Substância com que se tingem de branco 13. Homem de raça branca (...)

Tabela 1 Sistematização dos verbetes de acordo com o a fonte

Num segundo momento, para cada verbe consultado foram extraídas todas as entidades mencionadas nas definições de nome de cor básico.

Por exemplo, para o nome de cor “branco” foram extraídas as entidades: “leite”, “cal” e “neve” (DLPE), clara de ovo (DPLP), “neve”, “cal” e “leite” (DLPC), “leite” e “neve” (MMDLP), n/a (DHLP) e “alburno” (NADLP).

Nesta pesquisa foram extraídas, considerando as definições de todos os nomes de cor básico, um total de 30 entidades (a partir das definições de nome de cor básico, como explicado em para análise, a saber: *açafrão, alburno, ametista, azeviche, cal, carvão, castanha, céu, cinza, clara (de ovo), enxofre, firmamento, gema (de ovo), laranja, leite, limão, madeira, neve, ouro, papoila, piche, planta, relva, rosa, rubi, sangue, terra, tomate, topázio, vegetação*).

De seguida, verificámos que todas as entidades extraídas estavam atestadas em todos os dicionários das duas variedades e fizemos uma revisão manual para excluir unidades lexicais como “roupa branca” e “homem de raça branca”, onde “branca” não corresponde à cor prototípica das entidades “roupa” ou “raça”, mas a uma adjetivação possível.

Numa segunda etapa, tendo como alvo específico as entidades, fizemos três perguntas de resposta fechada – positiva ou negativa - às quais respondemos tendo por base a informação constante no própria definição para sabermos se estamos perante (i) a mesma entidade, (ii) se possui as mesmas características cromáticas e (iii) se remete para a mesma cor.

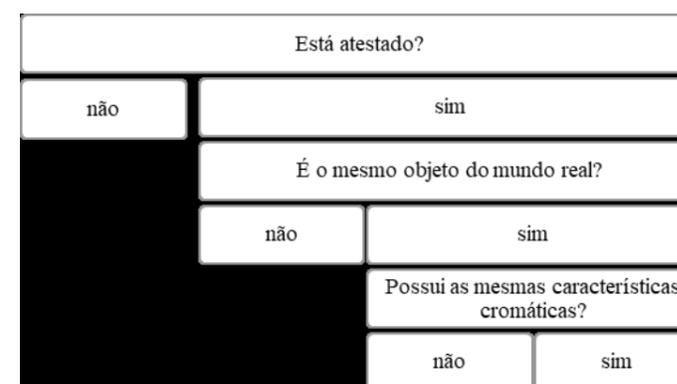


Figura 1. Percurso da entidade

A primeira pergunta colocada foi “está atestado nos dicionários?” Se a resposta for positiva, avançamos para a segunda pergunta. Caso seja negativa, o nome de cor em causa termina aqui o seu percurso.

Considerámos como resposta positiva a atestação da entidade em pelo menos dois dos três dicionários por variedade. Verificámos que todas as entidades analisadas neste estudo estão atestadas em todos os dicionários considerados.

Apesar de parecer uma pergunta trivial, consideramo-la importante para avaliar o grau de partilha lexicultural entre as duas variedades. Neste sentido, se uma entidade estivesse presente em apenas uma das duas variedades não haveria relativamente àquela entidade específica, qualquer partilha lexicultural,

Apesar de parecer uma pergunta trivial, consideramo-la importante porque se uma entidade estivesse presente em apenas uma das duas variedades, não haveria qualquer partilha lexicultural⁵.

⁵ Neste trabalho não obtivemos nenhum caso onde uma entidade só existisse em uma das variedades, no entanto, sabemos que um exemplo como “tinta da China” que é uma “tinta preta indelével, utilizada em desenhos e aguarela; nanquim” (Infopédia) surge atestado em PE e não em PB. Pois, em PB é utilizada apenas a forma “nanquim”, enquanto que em PE ambas são utilizadas. O exemplo “tinta da China” seria um caso que teria a resposta negativa.

A segunda pergunta colocada foi “estamos perante o mesmo objeto do mundo real?”. Pretendíamos verificar se estávamos, ou não, perante casos onde a mesma unidade lexical remete para dois objetos distintos. Se a resposta for positiva, avançamos para a terceira pergunta. Caso seja negativa, o nome de cor em causa termina aqui o seu percurso.

Neste estudo não obtivemos nenhum caso em que o resultado fosse negativo, ou seja, todos os dicionários das duas variedades apresentam as entidades listadas como nós da mesma cadeia hiponímica.

(1) “ametista” é definido como:

- DLPE: pedra preciosa (...)
- DPLP: pedra preciosa (...)
- DLPC: pedra semi-preciosa (...)
- MMDLP: pedra preciosa (...)
- DHLP: pedra preciosa (...)
- NADLP: pedra preciosa (...)

A amostra era bastante reduzida e, na nossa observação, todos responderam positivamente. No entanto, achámos importante contemplar esta possibilidade para um trabalho futuro.

A terceira, e última, pergunta colocada foi “estamos perante as mesmas características cromáticas?”. Nesta questão, pretendíamos saber se a cor que conseguimos recuperar através das características cromáticas apresentadas nas definições das entidades listadas era exatamente a mesma nos seis dicionários, ou não. É importante referir que, para a resposta a esta pergunta ser válida, considerámos como condição obrigatória e necessária que pelo menos dois dos três dicionários de cada variedade explicitassem a cor da entidade na definição lexicográfica da mesma.

Através das respostas que recolhemos tentámos estabelecer uma escala para medir o grau de partilha lexicultural entre as duas variedades, entre total, parcial e nulo.

Na secção seguinte serão analisados de forma mais aprofundada os resultados obtidos.

5. Análise dos dados

É evidente que cada dicionário é construído tendo em conta critérios lexicográficos próprios, e que, apesar de todos os dicionários serem de língua geral, estes diferem entre si em vários aspetos: (i) apresentação visual da informação, (ii) organização da informação, (iii) informação disponibilizada. Não existe apenas uma forma de apresentar esta informação nos dicionários, nem como definir ou descrever os nomes de cor, tal como salientado por Finatto: “(...) adotar ou requerer um padrão de formulação uniforme, absoluto ou invariável, que possa valer para qualquer situação, seria uma medida pouco inteligente à medida que nos afasta da realidade da linguagem em geral e também de uma linguagem técnica ou científica em uso.” (Finatto 2003, 202)

No entanto, considerámos que, independentemente dos critérios acima descritos, podemos tecer algumas considerações sobre os pontos de partida que norteiam essa escolha de critérios.

Relativamente à forma de organização das definições lexicográficas esta é heterogénea e assistemática, quer nos diferentes dicionários, quer no mesmo dicionário. Por vezes o verbete (organização das polissemias) apresenta a definição mais complexa (+ técnica) primeiro e a mais simples (- técnica) depois, ou vice-versa,

como exemplificado em (2a) para o nome de cor “amarelo”. Em outros casos temos apenas uma das duas definições, como exemplificado em (2b).

(2a) Verbetes: amarelo

- nome masculino 1. uma das quatro cores primárias utilizadas em quadricromia, semelhante à do limão maduro, da gema do ovo ou do ouro 2. cor correspondente à sensação provocada na visão humana pelas radiações monocromáticas cujos comprimentos de onda variam entre os 595 e os 575 nanómetros, aproximadamente, situando-se no espetro solar; entre o verde e o laranja (DLPE)
- substantivo masculino 1 cor da gema de ovo, do açafião, do ouro 2 Rubrica: óptica. cor que corresponde à sensação provocada na visão humana pela radiação monocromática cujo comprimento de onda é da ordem de 577 a 597 nanómetros (DHLP)

(2b) Verbetes: verde

- substantivo masculino 1. Cor que resulta da combinação do azul com o amarelo; cor da erva, das plantas. (DLPC)
- substantivo masculino 10. A cor verde em todas as suas gradações 11. Fis. No espetro visível, a cor da radiação eletromagnética de comprimento de onda situado, aproximadamente, entre 510 e 575 nanómetros (NADLP)

Relativamente às respostas obtidas foi possível categorizarmos as entidades, de acordo com os hiperónimos (diretos ou indiretos) recuperados através das definições, como apresentado de seguida na listagem que elaborámos:

- Elementos meteorológicos (*neve*);
- Espaços naturais (*céu, firmamento, terra*);
- Elementos químicos (*enxofre, ouro*);
- Frutos (*limão, tomate, castanha, laranja*);
- Líquidos (*leite, sangue*);
- Minerais (*ametista, azeviche, rubi, topázio*);
- Plantas (*alburno, açafião, papoila, planta, relva, rosa, vegetação*);
- Substâncias naturais (*cinza, clara, gema, piche, madeira*);
- Substâncias artificiais (*cal, carvão*).

No que respeita às respostas obtidas através das nossas observações vimos que, se para as primeiras duas perguntas não obtivemos alguma resposta negativa, para a terceira pergunta já obtivemos respostas distintas, ou seja, registámos alguma variação nas características cromáticas percebidas como relevantes para os elementos analisados, como apresentamos de seguida.

- a) Todos os seis dicionários referem exatamente a mesma cor para “gema” (amarelo). Neste caso parece não haver qualquer dúvida que remetem para o mesmo objeto com, exatamente, as mesmas características cromáticas em PE e PB, logo apontam para a mesma cor referente.

Entidade	DLPE	DPLP	DLPC	MMDLP	DHLP	NADLP
<i>gema</i>	amarela	amarelo	amarela	amarela	amarela	amarela

Tabela 2 Mesma cor nos 6 dicionários

b) Os seis dicionários referem uma mesma cor, mas com tonalidades aproximadas, como é o caso de “açafraão, ametista, leite, ouro, rubi”. As tonalidades remetem para a mesma cor base, e ocorrem nas duas variedades.

Entidade	DLPE	DPLP	DLPC	MMDLP	DHLP	NADLP
<i>açafraão</i>	cor amarela de tom alaranjado	amarelo	amarelo alaranjado	cor amarelo alaranjado	amarelo	amarelo forte
<i>ametista</i>	cor purpúrea ou violeta	cor roxa	cor purpúrea ou violeta	cor roxa	cor roxa	cor roxa
<i>leite</i>	branco	esbranquiçado	branco-marfim	branco	branco	branco
<i>ouro</i>	amarelo-brilhante	amarelo	cor amarela	cor amarela vermelho	cor dourada	amarelo
<i>rubi</i>	vermelho vivo	vermelho vivo	vermelho forte	rosáceo ou vermelho intenso	cor vermelha	cor vermelha muito viva

Tabela 3 Mesma cor nos 6 dicionários

c) Os seis dicionários referem distintas características cromáticas para a mesma entidade. É o caso de “rosa”, sendo que, para ambas as variedades, as possibilidades cromáticas variam entre o branco e o vermelho, ou até “colorida”, sem qualquer especificação da escala.

Entidade	DLPE	DPLP	DLPC	MMDLP	DHLP	NADLP
<i>rosa</i>	várias cores	avermelhada	rosa ou outros	rosadas ou brancas, cores variadas	milhares de híbridos e variedades	colorido variado

Tabela 4 Cores diferentes nos 6 dicionários

d) Em cinco dicionários é mencionada exatamente a mesma cor: “azeviche, enxofre, sangue”, remetendo para o mesmo objeto e com as mesmas características cromáticas em PE e PB.

Entidade	DLPE	DPLP	DLPC	MMDLP	DHLP	NADLP
<i>azeviche</i>	-	cor muito negra	cor muito negra	cor negra	cor muito negra	cor muito negra
<i>enxofre</i>	cor amarelada	amarelo	amarelo	amarelo	-	amarelo
<i>sangue</i>	vermelho	vermelho	vermelho	vermelho	vermelho	-

Tabela 5 Mesma cor em 5 dicionários

e) Em cinco dicionários é mencionada a cor, mas verificamos uma diferença entre as variedades. Para

“limão”, parece haver uma tendência em PE de se nomear partindo do nome de cor básico amarelo (amarelo, amarelo-esverdeado) e no PB o inverso, partir do nome de cor básico verde (verde-amarelado). Para “topázio” também parece que as características são distintas, em PE é sempre amarelo, enquanto que em PB pode ter uma coloração variável, mas não especificada.

Entidade	DLPE	DPLP	DLPC	MMDLP	DHLP	NADLP
<i>limão</i>	casca amarela	cor amarela ou esverdeada	amarelo claro	entre o verde e o amarelo	-	verde-amarelada ou amarelo-esverdeada
<i>topázio</i>	cor amarela	cor amarela	incolor ou amarelo	cores variadas	cor variável	-

Tabela 6 Cores diferentes em 5 dicionários

f) Os quatro dicionários mencionam a mesma cor, remetendo para o mesmo objeto e com as mesmas características cromáticas em PE e PB: carvão, neve.

Entidade	DLPE	DPLP	DLPC	MMDLP	DHLP	NADLP
<i>carvão</i>	negra	-	negra	negra	-	negra
<i>neve</i>	branco		branco	branco	cor branca	

Tabela 7 Mesma cor em 4 dicionários

g) Os quatro dicionários mencionam a cor, mas verificamos uma ligeira diferença, em PE oscila entre a cor branca e ser transparente e em PB é sempre nomeada como transparente.

Entidade	DLPE	DPLP	DLPC	MMDLP	DHLP	NADLP
<i>clara (de ovo)</i>	-	branco	transparente	transparente	transparente	-

Tabela 8 Cores diferentes em 4 dicionários

Por fim, e apesar de quinze entidades não serem incluídas na análise acima (por apresentarem as características cromáticas explicitadas em menos do que dois dicionários por variedade), consideramos pertinente fazer uma breve menção dos mesmos.

- *piche, cal* – quatro dicionários mencionam a cor, mas apenas um em PE menciona, logo não temos ocorrências suficientes para o PE
- *laranja* – apenas três dicionários mencionam a cor, entre o amarelo e vermelho, mas apenas um em PB (MMDLP), logo não temos ocorrências suficientes para o PB.
- *papoila* – apenas três dicionários mencionam a cor: “colorida” (DLPE e NADLP) e “vermelha” (DLPC), logo não temos ocorrências suficientes para o PB.
- *tomate* – apenas dois dicionários do PE mencionam a cor deste fruto: “avermelhado” (DLPE) ou “vermelho” (DLPC), sendo que no PB nunca é mencionada a cor.
- *cinza* – apenas um dicionário (NADLP) menciona uma característica cromática e remete para

- “plúmbeo” (poderíamos discutir se é ou não a cor da cinza, pois remete para chumbo).
- *castanha* – apenas um dicionário do PB (MMDLP) menciona “pardo” como característica cromática
- *alburno, céu, firmamento, madeira, planta, relva, terra, vegetação* – Nenhum verbete dos dicionários menciona a cor. Não deixa de ser curioso que, no caso (*céu, firmamento, planta, relva e vegetação*), que são referidos como entidades prototípicas dos nomes de cor básicos azul (*céu, firmamento*) e verde (*planta, relva e vegetação*), nos seis dicionários, quando observamos as definições não surge nenhuma alusão à cor.

Após a descrição dos dados, considerámos que estes podiam ser organizados em categorias (independentemente do número de ocorrências ser três ou duas em cada variedade⁶):

- Entidades apresentam exatamente as mesmas características cromáticas, quer em PE, quer em PB (*gema de ovo, azeviche, enxofre, sangue, cal, carvão, neve*);
- Entidades que apresentam a mesma cor, com ligeira variação interna, mas que continuam a ter duas ocorrências iguais para cada variedade (*açafrão, ametista, ouro, rubi, clara*);
- Entidades que apresentam características distintas em PE e em PB (*limão, topázio*);
- Entidades que apresentam oscilação de cor em ambas as variedades (*rosa, leite*).

Retomando o esquema da Figura 1, apresentamos o grau de partilha lexicultural que corresponde a cada resposta.

Está atestado?			
não	sim		
não há partilha	É o mesmo objeto do mundo real?		
	não	sim	
	partilha quase nula	Possui as mesmas características cromáticas?	
		não	sim
		diferente cor partilha parcial	mesma cor partilha total
		limão, topázio	gema do ovo

Figura 2. Percurso da entidade e grau de partilha lexicultural

Se a entidade não estiver atestada em ambas as variedades, assumimos que não existe partilha entre as duas. Neste trabalho exploratório não obtivemos nenhum caso (ver nota de rodapé 4).

Se a entidade estiver atestada em ambas as variedades, mas definida como dois objetos diferentes, assumimos que teríamos um grau de partilha quase nulo. No entanto, neste trabalho exploratório não obtivemos nenhum caso.

Se a entidade estiver atestada em ambas as variedades, mas com características cromáticas diferentes, consideramos que haverá uma partilha apenas parcial entre ambas, como é o caso de limão e topázio.

Se a entidade estiver atestada em ambas as variedades, com as mesmas características cromáticas, julgamos

6 Excluindo as 15 entidades excluídas.

estar perante um caso de partilha lexicultural total e que a cor evocada através da entidade é exatamente a mesma em ambas as variedades. É o caso, por exemplo, de “gema de ovo” que está atestado em todos os dicionários, e é definido como sendo o mesmo objeto do mundo real, e nos seis dicionários é explicitada a mesma cor como característica relevante e distintiva, tanto para o PE, como para o PB.

Concluindo, e tendo em conta os dados recolhidos e analisados, se na primeira pergunta obtivermos uma resposta negativa, significa que a entidade, selecionada como prototípica pelo lexicógrafo, é na verdade altamente dependente do contexto geográfico/cultural/linguístico. Caso contrário, se a entidade responder positivamente a todas as perguntas, significa que a entidade selecionada como prototípica e representativa de uma determinada cor é efetivamente partilhada dentro do universo partilhado pelos falantes das comunidades linguísticas em questão.

6. Considerações Finais

Neste trabalho exploratório analisámos 30 entidades associadas aos nomes de cor básicos do Português. O objetivo pretendido com a metodologia criada e aplicada foi estabelecer o grau de partilha lexicultural na organização das entidades selecionadas nas duas variedades do Português, para determinarmos se o referente cromático potencial para o qual cada uma destas entidades aponta era o mesmo em ambos os contextos culturais ou não.

Através do da nossa série de perguntas aos dados, considerámos que se a entidade responde positivamente a todas as perguntas estamos perante uma partilha cultural total; se responde só a algumas é uma partilha parcial ou quase parcial, ou, em última instância, se responde negativamente a todas as perguntas – não há qualquer partilha entre as variedades e estamos perante entidades distintas e com características diversas.

Podemos afirmar que encontramos um elevado nível de partilha entre as duas variedades e, conseqüentemente, nos dois contextos culturais, no que diz respeito à conceptualização das entidades selecionadas, uma vez que todas as entidades que selecionámos responderam positivamente às primeiras duas perguntas.

No entanto, apesar de a amostra ser pequena, encontramos casos que demonstram claramente a presença de variação entre PE e PB, no que diz respeito aos referentes cromáticos potenciais que conseguimos recuperar através da ativação das entidades do mundo real. Este resultado demonstra a pertinência da nossa abordagem e da nossa análise, pois comprova a efetiva existência de possíveis ambigüidades.

É, também, importante referirmos que algumas das diferenças que encontramos dever-se-á ao facto de nos situarmos em territórios geográficos distintos e afastados, o que justificaria que determinadas entidades apresentem características cromáticas diversas.

Quanto aos recursos utilizados, uma vez constatada a falta de sistematicidade na construção das definições de nomes de cores, acreditamos ser importante alertar os utilizadores dos dicionários das potenciais ambigüidades que as definições lexicográficas de língua geral podem criar, em particular, numa perspetiva de comunicação intercultural, tendo em conta a facilidade de acesso aos recursos que as ferramentas gratuitas e em linha proporcionam.

7. Referências Bibliográficas

Berlin, Brent, and Paul Kay. 1991. *Basic Color Terms. Their Universality and Evolution*. Oxford: University of California Press.

Bondi, Marina. 2007. "If You Think This Sounds Very Complicated You Are Correct: Awareness of Cultural Difference in Specialised Discourse." In *Intercultural Aspects of Specialized Communication*, 2nd ed., 53–78. Bern: Peter Lang.

Carvalho, Anabela Morgado de. 1994. "Nomes de Cor Num Corpus Especializado – Moda e Vestuário Nos Últimos Trinta Anos (Contribuição Para a Descrição Lexicográfica Dos Nomes de Cor)." Universidade de Lisboa.

Correia, Margarita. 2006. "Towards a General Description of the Semantic Field of 'Colour' in European Portuguese." *Progress in Colour Studies* 1: 111–25.

Correia, Margarita, and Sílvia Barbosa. 2013. "Para o Estudo Da Denominação Da Cor Em Português: Estrutura e Significado Dos Nomes e Adjetivos Construídos." *Filologia e Linguística Portuguesa* 15 (2): 358–406. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v15i2p358-406>.

Cruse, Alan. 1990. "Prototype Theory and Lexical Semantics." In *Meanings and Prototypes (RLE Linguistics B: Grammar)*, edited by S.L. Tsohatzidis, 392–412. London: Routledge.

Finatto, Maria José Bocorny. 2003. "A Definição de Termos Técnico- Científicos No âmbito Dos Estudos de Terminologia." *Revista de Estudos Da Linguagem* 11 (1): 197–222. <http://relin.letras.ufmg.br/revista/upload/09-Maria-Jose-Finatto.pdf>.

Galisson, Robert. 1988. "Cultures et Lexicatures. Pour Une Approche Dictionnaire de La Culture Partagée." *Annexes Des Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale* 7 (1): 325–41. <https://doi.org/10.3406/cehm.1988.2133>.

Geeraerts, Dirk. 2010. *Theories of Lexical Semantics*. Oxford University Press.

Kay, Paul, and Chad K. McDaniel. 1978. "The Linguistic Significance of the Meanings of Basic Color Terms." *Language* 54 (3): 610–46. <https://doi.org/10.1353/lan.1978.0035>.

Lino, Maria Teresa, Alexandre Mavungo Chicuna, Ana Pita Grôz, and Daniel Medina. 2010. "Neologia, Terminologia e Lexicatura. A Língua Portuguesa Em Situação de Contacto de Línguas." *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa* 12 (2): 187–201. <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59864/62973>.

Lyons, John. 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge. Cambridge.

Marello, Carla, and Cristina Onesti. 2016. "Colourful Microstructures: How Italian Dictionaries See Colour Terms." In *Colour and Colour Naming: Crosslinguistic Approaches*, 91–104. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa - Universidade de Aveiro.

Poitou, Jacques. 2000. "Prototypes, Saillance et Typicalité." *Nouvelles Terminologies* 21: 17–26.

Polguère, Alain. 2003. *Lexicologie et Sémantique Lexicale. Notions Fondamentales*. Le Presses de l'Université de Montréal.

Rey, Alain. 2008. *Le Français, Une Langue Qui Défie Les Siècles*. Paris: Gallimard.

Rosch, Eleanor. 1975. "Cognitive Representations of Semantic Categories." *Journal of Experimental Psychology* 104 (3): 192–233.

Said Ali, Manuel. 1931. "Nomes de Cores." *Revista de Philologia e de Historia* 1: 143–64.

Severo, Cristine Henderson. 2008. "Análise de Padrões Em Definições Lexicográficas de Vocábulos Que Designam Cores: Contribuições Da Semântica Cognitiva." *Revista Letra Magna - Revista Eletrônica de Divulgação Científica Em Língua Portuguesa, Linguística e Literária* 08: 1–20.

Swearingen, Andrew. 2002. "Seeing Red in Roxo: The Evolution of a Portuguese Colour Term." University of Copenhagen.

Villalva, Alina. 2016. "On the Grammatical Substance of Colour Words." In *Colour and Colour Naming: Crosslinguistic Approaches*, 5:105–29. Lisbon: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa - Universidade de Aveiro.

Zavaglia, Cláudia. 1998. "Aspectos Semânticos Dos Cromônimos Entre as Línguas Italiana e Portuguesa Do Brasil." *Estudos Linguísticos* 27: 912–17.

———. 2006. "Dicionário e Cores." *Alfa* 50: 25–41.

———. 2007. "A Prática Lexicográfica Multilíngüe: Questões Concernentes Ao Campo Das Cores." *As Ciências Do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia* 3: 209–22.



XIV
Fórum de Partilha Linguística

O USO DE ELE EM CONSTRUÇÕES IMPESSOAIS EM PORTUGUÊS EUROPEU – UM ESTUDO EXPERIMENTAL¹

CARMEN WIDERA

Universität Konstanz

Abstract: This article discusses the use of the element *ele* in impersonal constructions in contemporary European Portuguese. It presents the results of an acceptability study based on judgements made by native speakers of European Portuguese. The study verifies several characteristics attributed to the realization of *ele*, examining the effect of different discourse factors, the syntactic position of *ele*, its use with different impersonal verbs and sociolinguistic factors. The analysis reveals, among others, a higher acceptability of *ele* when used in an emphatic discourse condition or in combination with the impersonal verb *haver*. Altogether, sentences containing *ele* receive lower acceptability judgements and show greater inter-speaker variation in comparison to the same sentences presented without *ele*.

Key words: Expletive *ele*, impersonal constructions, European Portuguese

Resumo: Este texto discute o uso do elemento *ele* em construções impessoais em português europeu contemporâneo. Apresenta resultados de um teste de aceitabilidade que se baseia em juízos de falantes nativos do português europeu, principalmente jovens e instruídos. O estudo verifica várias características atribuídas ao uso de *ele* examinando o efeito de fatores discursivos diferentes, da posição sintática de *ele*, da associação a diferentes verbos impessoais e de fatores sociolinguísticos. A análise revela, entre outros, uma aceitabilidade mais alta das frases contendo *ele* quando usado em condição discursiva enfática ou associado ao verbo impessoal *haver*. Ao todo, as frases contendo *ele* recebem juízos de aceitabilidade mais baixos do que as mesmas frases sem *ele* e demonstram uma variação interpessoal maior.

Palavras chave: *ele* expletivo, construções impessoais, português europeu.

1. Introdução

O português europeu (doravante, PE) é considerado uma língua de sujeito nulo. Isso significa que, nesta língua, os sujeitos argumentais podem ser nulos ou realizados foneticamente e os sujeitos não argumentais e quase argumentais são geralmente nulos (Lobo 2013), como se exemplifica, respetivamente, em (1) e (2):

- (1) a. Foi ao cinema.
b. Ele foi ao cinema.
- (2) a. Há muitos acidentes nesta estrada.
b. Parece que o comboio está atrasado.
c. Choveu durante toda a tarde. (Lobo 2013:2314)

A ausência obrigatória de sujeitos expletivos, como ilustrado em (2), representa uma característica típica das línguas de sujeito nulo (Rizzi 1982, Burzio 1986, Jaeggli e Safir 1989, Haider 2001, Hinzelin e Kaiser 2007, Veenstra 2008). A este respeito, Figueiredo Silva (2000) afirma que o uso de um sujeito realizado foneticamente em construções impessoais resulta em agramaticalidade no português brasileiro, conforme exemplos em (3) e (4):

¹ Agradeço aos organizadores do XIV Fórum de Partilha Linguística pela excelente organização e aos participantes pelos comentários. Agradeço muito a Ernestina Carrilho, Georg A. Kaiser e três avaliadores anónimos pelos comentários úteis e pela revisão do texto. Todos os erros e lacunas são da minha exclusiva responsabilidade.

- (3) a. Choveu a noite inteira.
b. *Isso/ele choveu a noite inteira.

- (4) a. Parece que o João passou por aqui.
b. *Isso/ele parece que o João passou por aqui.
(Figueiredo Silva 2000:130)

Porém, o PE apresenta uma peculiaridade com respeito a estas construções: especialmente em variedades não padrão do PE pode-se observar em construções impessoais o uso do elemento *ele*, que se apresenta, à primeira vista, como um sujeito expletivo expresso, tal como acontece nas línguas de sujeito obrigatório (i.a. Uriagereka 1995, Brauer-Figueiredo 1999, Barne 2001, Brito 2001, Duarte 2003, Carrilho 2005, Cunha e Cintra 2008, Lobo 2013):

- (5) a. *Ele* parece que o comboio está atrasado!
b. *Ele* choveu durante todo a tarde!
c. *Ele* há cada uma!
d. *Ele* era bichos por toda a parte! (Lobo 2013:2314)

A suposta semelhança de *ele* com sujeitos expletivos expressos vê-se bem na comparação com línguas de sujeito obrigatório como o inglês ou o francês. Veja-se a tradução dos exemplos em (5) em inglês e em francês (Lobo 2013:2314):

- (6) a. *Il* semble que le train est en retard.
b. *Il* pleuvait pendant tout l'après-midi.
c. *Il* y a telles choses!
d. *Il* y avait des vermines partout!

- (7) a. *It* seems that the train is late.
b. *It* rained all afternoon.
c. *There* are such things! (tradução por Carrilho 2005:4)
d. *There* were bugs everywhere!

Devido a estas propriedades distribucionais, vários gramáticos e linguistas classificam *ele* como pronome sujeito impessoal (entre outros, Matos e Duarte 1984, Raposo 1992, Vilela 1995, Gärtner 1998, Barne 2001, Duarte 2003, Peres e Móia 2003, Cunha e Cintra 2008, Amorim e Sousa 2012). Note-se que o elemento *ele* é um homónimo do pronome sujeito da terceira pessoa do singular *ele*, o que representa uma outra semelhança com o pronome francês *il*. Não obstante, o uso de *ele* distingue-se em vários aspetos dos pronomes sujeitos expletivos das línguas de sujeito obrigatório. Por isso, o estatuto de *ele* tem sido discutido em trabalhos recentes (cf., por exemplo, Corr 2015). A secção seguinte apresenta as diferenças entre *ele* e sujeitos expletivos expressos, a distribuição sintática de *ele* e uma análise alternativa deste elemento.

2. A classificação de *ele*

No seu uso impessoal, o elemento *ele* não possui todas as propriedades dos pronomes sujeitos expletivos das línguas de sujeito obrigatório. Em primeiro lugar, nas línguas de sujeito obrigatório, o sujeito expletivo expresso usa-se, em geral, obrigatoriamente e uniformemente em construções impessoais, enquanto a ocorrência de *ele* é esporádica (Carrilho 2005). Em segundo lugar, os sujeitos expletivos expressos não têm, por definição, nenhum valor discursivo, enquanto *ele* ocorre em contextos discursivos específicos e acrescenta

um valor expressivo à frase na qual ocorre (Carrilho 2005). Mais precisamente, Carrilho (2009) descreve os efeitos discursivos do elemento *ele* da seguinte maneira:

O expletivo português manifesta efeitos discursivos relevantes ao nível da força ilocutória assumida por uma frase em situação de comunicação, caracterizando-se ou pela ênfase dos valores assertivo, expressivo ou directivo expresso por frases respectivamente declarativas, exclamativas ou imperativas, ou então pela fixação de um valor expressivo em frases interrogativas e, quando em posição pós-verbal, também em declarativas. (Carrilho 2009:23)

A terceira diferença está relacionada com os distintos tipos de *ele* segundo a sua distribuição sintática. O elemento *ele* não ocorre só numa aparente posição de sujeito expletivo e com construções impessoais, mas pode também aparecer à esquerda de constituintes periféricos, em construções pessoais e mesmo acompanhado por um sujeito argumental expresso. Nestes casos, *ele* situa-se à esquerda de constituintes periféricos tais como advérbios pré-verbais ou topicalizações ou à esquerda de sujeitos pré-verbais. Os exemplos seguintes do *Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe* (CORDIAL-SIN) apresentados por Carrilho (2005) evidenciam este tipo periférico de *ele*:

- (8) a. Ele antigamente, comiam. (CORDIAL-SIN OUT04)
b. Ele a fome não havia! (CORDIAL-SIN VPA06)
c. Mas ele o nosso governo não protege nada a agricultura.
(CORDIAL-SIN COV14)

No exemplo (8a) *ele* ocupa uma posição à esquerda de um advérbio periférico, em (8b) *ele* ocorre à esquerda de um elemento topicalizado em posição pré-verbal e o exemplo (8c) ilustra o caso de *ele* a preceder um sujeito argumental expresso. O exemplo (8b) mostra que *ele* pode preceder constituintes pré-verbais, periféricos, também em construções impessoais. Carrilho (2005) identifica ainda uma possível posição diferente do elemento *ele*, a saber, uma posição pós-verbal, conforme o exemplo ilustrado em (9):

- (9) Seja ele trigo ou cevada ou aveia. (CORDIAL-SIN PAL22)

A ocorrência esporádica, os efeitos discursivos e a distribuição sintática de *ele* levam vários linguistas a classificar *ele* não como sujeito expletivo em posição de sujeito, mas sim como elemento discursivo (Uriagereka 1995, Silva-Villar 1998, Kaiser 2003, 2006, Carrilho 2005). Os referidos autores defendem que *ele* ocupa uma posição na periferia esquerda da estrutura frásica. Que posição exatamente, depende da análise proposta por cada um dos autores.

3. Os contextos do uso de *ele*

O uso de *ele* é relacionado frequentemente com variedades não-padrão do português, por exemplo com “linguagem popular ou popularizante de Portugal” (Cunha e Cintra 2008:296, ver também Vilela 1995, Amorim e Sousa 2012) ou com variedades dialetais (Duarte 2003, Lobo 2013). Também é associado, por vezes, com o português arcaico (Almeida 1967). Duarte (2003) e Carrilho (2005) salientam, no entanto, o uso de *ele* em português padrão e também na língua escrita, mais precisamente em frases feitas e no uso expressivo em construções existenciais e apresentativas com os verbos *haver* e *ser*. Veja-se os exemplos em (10):

- (10) a. Ele há cada uma! (Duarte 2003:283)
 b. Ele há dias assim. (Isabel da Nóbrega, *Expresso*, 25.10.2003, *apud* Carrilho 2005:5)
 c. Ele há gente péssima neste mundo. (CETEMPúblico, ext313280-pol-94a-1²)
 d. Tudo está mais caro: ele é o leite, ele é a fruta, ele é o peixe. (Duarte 2003:283)

Os exemplos (10b) e (c) mostram que o uso de *ele* até se encontra em jornais portugueses de referência. Nota-se que, nestes exemplos do uso em português padrão, se trata do elemento *ele* em posição pré-verbal e adjacente ao verbo finito. Duarte (2003) afirma que, em variedades dialetais mais conservadoras do PE, *ele* ocorre também com outros verbos impessoais, tal como o verbo meteorológico *chover*:

- (11) Ele choveu toda a noite! (Duarte 2003:283)

Como resume Lobo (2013:2314): “Podem aparecer pronomes expletivos foneticamente realizados neste contexto em registos marcados, enfáticos, ou em variedades dialetais do português.”

Carrilho (2005) analisa em detalhe o uso de *ele* por falantes idosos, analfabetos e locais no *Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe (CORDIAL-SIN)*. Para verificar as características referidas acima com outro tipo de dados e com falantes de perfil diferente, foi realizado um teste de aceitabilidade, cujos resultados serão apresentados neste artigo. A secção seguinte detalha as questões de pesquisa e o desenho do teste de aceitabilidade.

4. Estudo empírico

O estudo apresentado aqui tem como objetivo verificar as características de *ele* descritas na literatura e responder de forma experimental às seguintes questões de pesquisa:

1. Há diferenças nos juízos dos falantes atribuíveis a fatores discursivos (uso neutro vs. enfático de *ele*)?
2. Há diferenças segundo a posição sintática de *ele* (pré-verbal e adjacente ao verbo vs. periférica)?
3. Há diferenças conforme os verbos impessoais utilizados (verbos meteorológicos, o uso existencial do verbo *haver* e o uso apresentativo do verbo *ser*)?
4. Há diferenças variacionistas conforme os fatores idade, sexo, nível de instrução dos participantes e variedade do português que falam?

As questões resultam da identificação na literatura das características referidas acima. No conjunto, o estudo pesquisa os contextos particulares em que os falantes do português europeu (mais facilmente) aceitam o emprego de *ele* em construções impessoais e qual o perfil dos falantes que o aceitam. Visa-se encontrar as respostas às perguntas acima enunciadas com base num teste de aceitabilidade aplicado a falantes nativos do português europeu, principalmente jovens e instruídos. Conforme as informações na literatura, colocamos as seguintes hipóteses para as frases com *ele*:

1. As frases de uso enfático recebem juízos de aceitabilidade mais altos do que as frases em condição discursiva neutra.
2. A aceitabilidade das frases com *ele* pré-verbal e adjacente ao verbo finito é mais alta do que a aceitabilidade das frases em que *ele* fica numa posição periférica antes de um advérbio.

² Veja-se o Corpus de Extractos de Textos Electrónicos MCT/Público (CETEMPúblico), versão 1.7: <https://www.linguatca.pt/CETEMPUBLICO/>.

3. Os juízos de aceitabilidade das frases com os verbos *haver* e *ser* são mais altos do que os juízos das frases que contêm um verbo meteorológico.
4. Os juízos de aceitabilidade por pessoas idosas, com instrução baixa, e por falantes de variedades que têm influências regionais são elevados para as frases com *ele*.

Para responder às questões de pesquisa e verificar as hipóteses formuladas, o teste de aceitabilidade é construído da seguinte maneira: são analisadas três variáveis independentes, a saber: o (não-) uso de *ele*, a posição sintática de *ele* e a condição discursiva. Cada variável tem dois níveis, o que resulta em oito condições ao todo (2×2×2). A variável ‘(não-) uso de *ele*’ tem os níveis ‘com *ele*’ e ‘sem *ele*’, que designam, respetivamente, as frases que contêm uma realização de *ele* e as mesmas frases sem realização do elemento *ele*. A variável ‘posição sintática de *ele*’ contempla duas opções, ‘pré-verbal e adjacente ao verbo’ e ‘periférico antes de um advérbio’. Finalmente, a variável ‘condição discursiva’ tem os níveis ‘neutro’ e ‘enfático’.³ Para ter em conta a terceira questão de pesquisa, são utilizados diferentes verbos impessoais em igual número de itens. Ou seja, oito itens contêm um verbo meteorológico, oito itens contêm o verbo existencial *haver* e há oito itens com o uso apresentativo do verbo *ser*.

O desenho do estudo é multifatorial e um quadrado latino para equilibrar as condições (cf. Cowart 1997, Bross 2019). O teste tem 24 itens e é constituído por oito listas de modo que cada item consiste em oito versões da mesma frase nas oito condições. Cada participante vê cada item em apenas uma condição e avalia no total o mesmo número de itens para cada condição. Adicionalmente, os participantes recebem 24 frases distratoras em ordem pseudo-randomizada e três frases de teste antes do questionário. Um contexto curto precede cada frase a avaliar para contextualizá-la. As frases para avaliação são apresentadas em áudio. A variável dependente são os juízos de aceitabilidade, que vão de 1 a 7 numa escala de Likert. Os participantes são incentivados a avaliar a naturalidade das frases que ouvem. O nível 1 representa o juízo *nada natural* e o nível 7 da escala representa a avaliação *perfeitamente natural*. Os participantes recebem a instrução para avaliar o português tal como é falado no dia a dia e para não usar como referência o português padrão que aprenderam na escola (cf. Cowart 1997). No final, o questionário contém perguntas demográficas que inquiram sobre a língua materna, a idade, o sexo, o nível de instrução, a origem, a morada dos participantes e a variedade do português que falam. O preenchimento do questionário faz-se on-line na plataforma *SoSci Survey*⁴. Alguns inquiridos enviaram a sua perceção relativamente ao questionário por correio eletrónico.

Veja-se na tabela 1 um exemplo de um item completo contendo a frase a avaliar nas oito condições. O contexto precedente deste item é “Quais são as flores azuis de que também se fazia um chá para as constipações?”.

³ Uso enfático significa que a frase tem um valor expressivo ou afirmativo reforçado em comparação com a mesma frase em condição discursiva neutra. Mais concretamente, o valor enfático pode resultar de interjeições, de itens linguísticos intensificadores (como *tanto*, *muito* ou *mesmo*), de uma expressividade semântica, de estruturas de repetição enumerativa, ou mesmo de entoação enfática em frases feitas como na expressão “Ele há coisas!”. Além disso, a leitora foi instruída para ler as frases sem e com ênfase, respetivamente.

⁴ Trata-se de uma plataforma para inquéritos on-line, disponível em <https://www.soscsurvey.de/>.

		com <i>ele</i>	sem <i>ele</i>
neutro	pré-verbal e adjacente ao verbo	Ele são malvas.	São malvas.
	periférico antes de um advérbio	Ele aparentemente são malvas.	Aparentemente são malvas.
enfático	pré-verbal e adjacente ao verbo	Estas flores, que estão aqui nesta imagem? Ah, ele são malvas.	Estas flores, que estão aqui nesta imagem? Ah, são malvas.
	periférico antes de um advérbio	Estas flores, que estão aqui nesta imagem? Ah, ele certamente são malvas.	Estas flores, que estão aqui nesta imagem? Ah, certamente são malvas.

Tabela 1: Exemplo de um item

Note-se que cada participante recebe só uma condição de cada item. Para imitar um uso natural de *ele*, o item baseia-se, tal como no caso da maioria dos itens, num extrato do corpus CORDIAL-SIN.

Depois da triagem dos casos inválidos, o estudo tem 210 participantes. A língua materna de todos os participantes é o português europeu. 5,7 % das pessoas têm uma segunda língua materna, a saber, o francês, o espanhol, o inglês, o alemão ou o dinamarquês.⁵ 69,6 % dos participantes são mulheres e 30,5 % homens. A sua média de idades é 37,4 e o desvio padrão 13,7. Ao todo, os participantes têm um alto nível de instrução: 89,5 % indicaram ter frequentado o ensino superior e 10,5 % o ensino secundário. Os participantes são originários de todas as partes de Portugal. Entre eles, os lisboetas constituem o grupo maior com 34,3 %. 47,1 % dos participantes indicaram falar uma variedade que é diferente da variedade de Lisboa.

5. A aceitabilidade do uso de *ele*

Nesta secção são apresentados os resultados do teste de aceitabilidade realizado. Os gráficos e a estatística são feitos utilizando R versão 3.3.2 (R Core Team 2016) com os pacotes readr (Wickham, Hester e Francois 2018), tidyr (Wickham e Henry 2017), ggplot2 (Wickham 2009), lattice (Sarkar 2008), Rmisc (Hope 2013), plyr (Wickham 2011), lmerTest (Kuznetsova, Brockhoff, e Christensen 2016) e lme4 (Bates, Maechler, Bolker, e Walker 2015). Antes de apresentar e discutir os juízos em geral e em função das questões de pesquisa, damos uma breve informação sobre a perceção do estudo pelos participantes.

5.1. Perceção

As três reações ao questionário apresentadas aqui devem ilustrar a perceção do fenómeno do uso de *ele*. Representam a resposta de vários participantes que identificaram o tema do estudo e que enviaram uma mensagem por correio eletrónico com a sua perceção relativamente ao inquérito. Um dos participantes descreve o uso de *ele* como forma estranha ou mesmo incorreta. Esta rejeição definitiva poderá ter resultado ou de uma

⁵ Estes sujeitos bilingues foram incluídos no estudo porque são também falantes nativos do português e porque uma verificação por meio de um modelo estatístico mostrou que este fator não tem nenhum efeito relevante para a avaliação do uso de *ele* ($\beta = -0.1188$, $SE = 0.2645$, $t = -0.449$, $p = 0.654$). A influência foi analisada por um modelo de regressão linear misto (lmer) com juízos como variável dependente, o uso de *ele* e o atributo monolíngue ou bilingue como fatores fixos, e participantes e itens como fatores aleatórios.

forte orientação para a norma padrão ou do facto de esta pessoa não usar ou não conhecer este fenómeno.

De facto, o informante associa o uso de *ele* a um regionalismo e ao português que falam os pais da locutora. Veja-se aqui a sua reação:

A rapariga fala de uma forma um pouco estranha. Usa ‘ele há’ e ‘ele é’ ou ‘ele’ de forma incorreta. Provavelmente tem a ver com a região de país de onde é/mora ou influência do português dos pais. Nós não dizemos “ele há”, apenas “há”, nem “ele chove”, mas sim “chove” ou “está a chover”.

Um outro informante, que exemplifica um segundo tipo de resposta, partilha com o anterior a opinião de que o uso de *ele* é uma característica regional, mais precisamente típica de regiões do interior de Portugal. Adicionalmente, considera o uso de *ele* pertencente à geração das pessoas de mais de 60 anos:

Terás de ter participantes mais velhos e de outras regiões de Portugal... As gerações mais novas não utilizam, pelo menos aqui em Lisboa. Consigo perceber quando utilizam, mas são sempre pessoas com mais de 60 anos ou então pessoas de regiões mais do interior do país.

O terceiro tipo de resposta manifesta novos aspetos. O participante considera o uso de *ele* arcaico e popular, o que concorda com as indicações na literatura (entre outros Almeida 1967, Cunha e Cintra 2008). Também o associa a uma baixa escolaridade e à língua falada por emigrantes. Veja-se aqui a sua resposta ao questionário:

Uma espécie de vocábulos quase arcaicos, ou de expressão popular/não literária e/ou mais presente em grupos com baixa escolaridade. Curiosamente, algumas expressões, estão presentes em emigrantes de longa data.

Outras reações têm em comum a associação às gerações mais velhas e a falantes de outras regiões de Portugal. No conjunto, o uso de *ele* é ligado aos seguintes atributos: regional, velho, incorreto, arcaico, popular e baixa escolaridade. O estudo visa verificar se estas associações, resultantes de perceções individuais, têm ou não uma base factual.

5.2. A aceitabilidade de *ele* em geral

Em primeiro lugar, vamos descrever os dados em geral. Relembre-se que os participantes avaliaram as frases numa escala de Likert de 1 até 7, em que o nível 1 representa a resposta *nada natural* e 7 significa *perfeitamente natural*. A média dos juízos para as frases com *ele* é 3,8 (SD = 2,2) e para as frases sem *ele* 6,3 (SD = 1,4). Isso significa que, em média, as frases com *ele* são avaliadas como menos naturais do que as mesmas frases sem *ele*. Porém, é de notar que as frases com *ele* não são rejeitadas completamente pelos participantes. O diagrama de barras no gráfico 1 ilustra esta diferença. As barras de erro mostram o intervalo de confiança de 95 %.

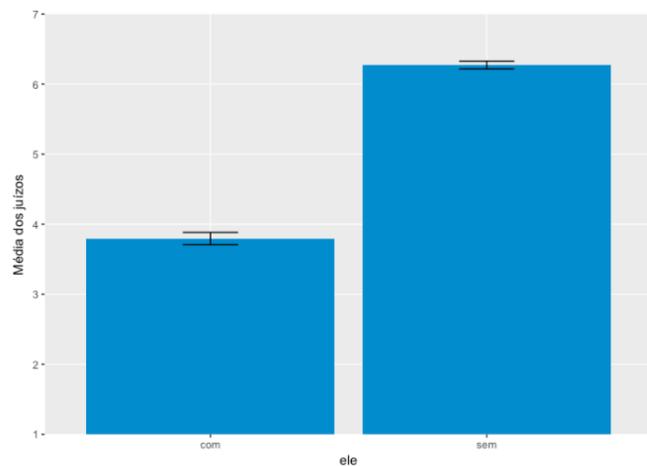


Gráfico 1: Média dos juízos segundo o (não-) uso de *ele*

Aplicámos um teste para verificar se a diferença entre as médias dos juízos para as frases sem e com *ele* é estatisticamente relevante. Um teste *t* bicaudal pareado comparando os juízos das duas condições (frases com e sem *ele*) revela um valor *p* estatisticamente significativo de $p < 0,001$ ($t(2519) = -46,705$). Consequentemente rejeitámos a hipótese nula, segundo a qual não há nenhuma diferença significativa, e aceitámos a hipótese alternativa, segundo a qual há uma diferença significativa entre as frases com e sem *ele*.

Visto que esperávamos uma grande variação entre os falantes relativamente à avaliação das frases com *ele*, analisámos a distribuição dos juízos por meio de um diagrama de caixa. Os diagramas de caixa no gráfico 2 representam os juízos para as frases com e sem *ele*.

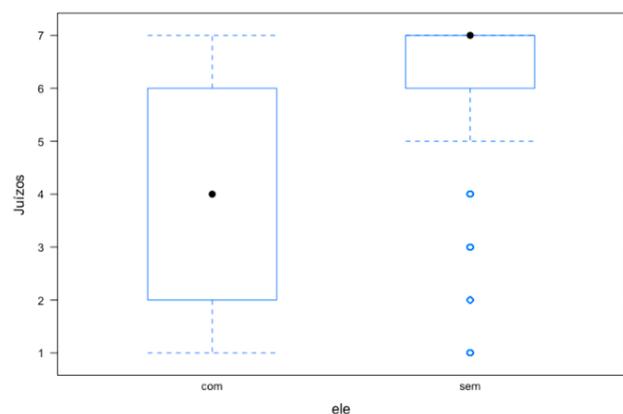


Gráfico 2: Diagramas de caixa para os juízos segundo o (não-) uso de *ele*

Os diagramas de caixa mostram diferenças notáveis entre a avaliação das frases com e sem *ele*. Primeiro, a caixa e a mediana das frases sem *ele* situam-se mais acima. Os pontos pretos representam as medianas respetivas, à esquerda dos juízos das frases com *ele* (4) e à direita dos juízos das frases sem *ele* (7). Isto significa que 50 % dos juízos para as frases com *ele* se situam acima de 4 e 50 % abaixo de 4. Para as frases sem *ele*, significa que a maioria dos juízos corresponde a 7. Segundo, a caixa das frases sem *ele* é mais pequena. Quanto mais pequena a caixa, mais próximos estão distribuídos os valores ao redor da mediana (Bross 2019). A respeito das frases sem *ele*, 75 % dos juízos ficam entre 6 e 7, enquanto 50 % dos juízos das frases com *ele*

ficam entre 2 e 6. Portanto, as frases com *ele* não são só avaliadas como menos naturais, mas também há muito mais variação entre os inquiridos na avaliação das frases com *ele*, como esperado. É evidente que vale a pena examinar os dados com mais detalhe.

5.3. A aceitabilidade de *ele* segundo fatores discursivos

Para responder à primeira questão de pesquisa, verificamos nesta secção se há diferenças nos juízos dos falantes atribuíveis a fatores discursivos, em particular, tendo em conta ‘uso neutro’ versus ‘uso enfático’ de *ele*. Com esse fim, comparamos a média dos juízos das frases com e sem *ele* em condição discursiva neutra com a média dos juízos destas frases em condição discursiva enfática. O diagrama de barras no gráfico 3 ilustra esta comparação das médias. As barras de erro representam o intervalo de confiança de 95 %.

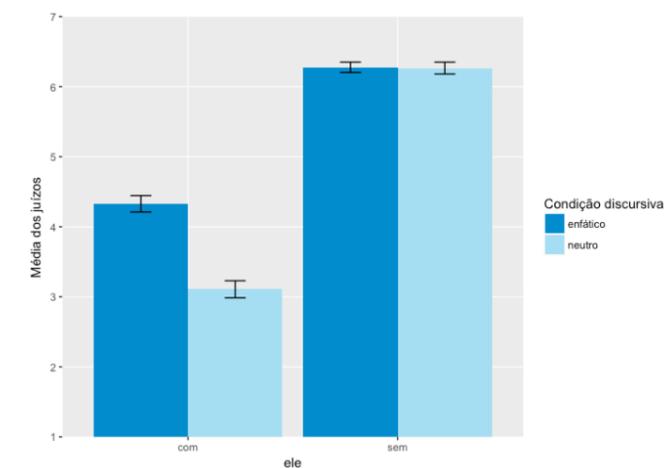


Gráfico 3: Média dos juízos segundo o (não-) uso de *ele* e fatores discursivos

Na comparação das médias dos juízos das frases com e sem *ele* em condição discursiva neutra e enfática, destaca-se, em primeiro lugar, uma diferença nas frases com *ele* em função dos fatores discursivos. Enquanto entre as frases neutras e enfáticas sem *ele* não há nenhuma diferença de aceitabilidade, as frases enfáticas com *ele* são avaliadas como mais naturais do que as frases neutras com *ele*, a saber em média com 4,3 (SD = 2,2) e com 3,1 (SD = 2,1), respetivamente. Ou seja, os participantes aceitam mais o uso de *ele* em frases enfáticas. Parece confirmada a hipótese 1, segundo a qual era esperada uma aceitabilidade mais alta de *ele* nas frases de uso enfático.

5.4. A aceitabilidade de *ele* segundo a sua posição sintática

A segunda questão de pesquisa visa investigar se há diferenças conforme a posição sintática de *ele*. As duas posições sintáticas de *ele* que foram investigadas no estudo são a posição pré-verbal e adjacente ao verbo finito e a posição periférica antes de um advérbio. Segundo a nossa hipótese 2, estabelecida com base na literatura, esperávamos para as frases com *ele* uma aceitabilidade mais alta de *ele* pré-verbal e adjacente ao verbo finito, isto é, numa aparente posição de sujeito. Para verificar esta hipótese, visualizamos as médias dos juízos das frases com e sem *ele* segundo a diferente posição sintática de *ele* por meio de um diagrama de barras com barras de erro ilustrando o intervalo de confiança de 95 %. Veja-se o gráfico 4.

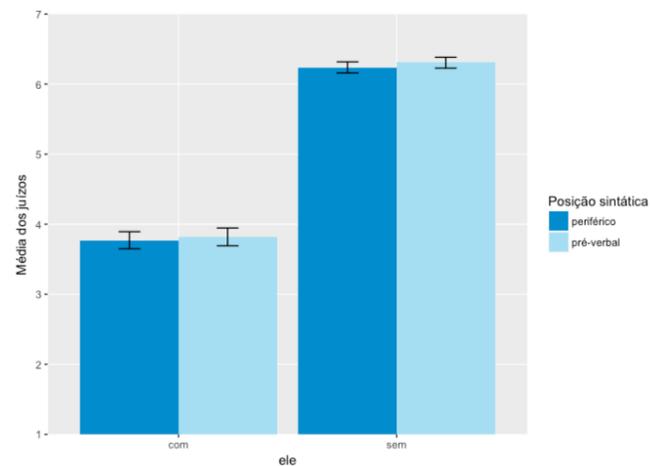


Gráfico 4: Média dos juízos segundo o (não-) uso de ele e a posição sintática de ele

Constatamos que, em média, não há diferença significativa entre as frases nas quais *ele* é pré-verbal e adjacente ao verbo e as frases nas quais *ele* se encontra numa posição periférica antes de um advérbio. As frases são igualmente bem avaliadas, com ou sem advérbio entre *ele* e o verbo finito. Este resultado é igualmente válido para as frases com e sem *ele*. Consequentemente, mesmo que, na grande maioria das atestações do uso de *ele* em português padrão, o elemento *ele* ocorra numa aparente posição de sujeito, as duas posições parecem ser igualmente possíveis. Este resultado valida a hipótese segundo a qual *ele* não se situa numa posição sintática de sujeito, mas numa posição na periferia esquerda da frase, isto é, nas frases em que *ele* está antes de um advérbio periférico e também nas frases em que *ele* fica em posição pré-verbal e adjacente ao verbo finito. Por conseguinte, concluímos que não se trata de um pronome sujeito expletivo expresso como nas línguas de sujeito obrigatório e subscrevemos a tese segundo a qual se trata de um elemento discurso na periferia esquerda, defendida por Uriagereka (1995), Silva-Villar (1998), Kaiser (2003, 2006) e Carrilho (2005).

5.5. A aceitabilidade de ele com os verbos impessoais

Testámos três diferentes tipos de verbos impessoais, a saber, diferentes verbos meteorológicos, o verbo existencial *haver* e o verbo *ser* no uso apresentativo. Conforme as indicações na literatura, esperávamos, segundo a terceira hipótese, uma aceitabilidade mais alta das frases com os verbos *haver* e *ser*. O diagrama de barras no gráfico 5 compara as médias dos juízos para as frases com e sem *ele* tendo em conta o verbo impessoal utilizado, indicando-se o intervalo de confiança de 95 % com barras de erro.

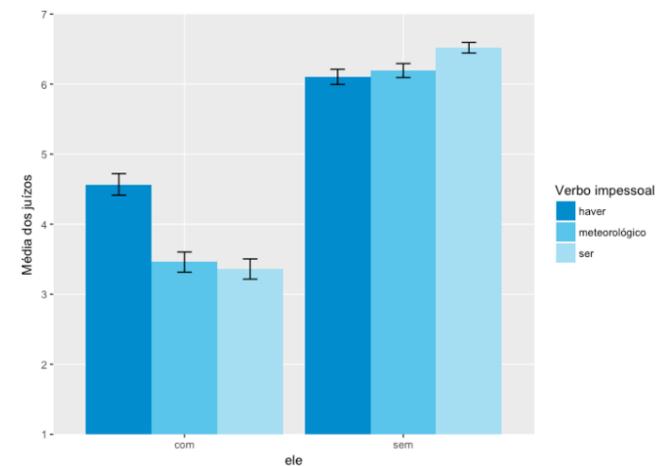


Gráfico 5: Média dos juízos segundo o (não-) uso de ele e o verbo impessoal

O gráfico 5 mostra que nas frases com *ele* há uma diferença significativa entre o verbo *haver*, por um lado, e os verbos meteorológicos e o verbo *ser*, por outro lado. As frases com *ele* contendo o verbo *haver* são avaliadas como mais naturais do que as frases com *ele* contendo o verbo *ser* ou um verbo meteorológico. Lembre-se que, segundo Duarte (2003), se encontra o uso de *ele* em português padrão com os dois verbos *haver* e *ser*. Porém, as atestações em *corpora* do uso de *ele* em português padrão e escrito indicam que tal uso de *ele* é mais frequente com o verbo existencial *haver*, o que está de acordo com o nosso resultado. Além disso, incluímos no questionário três frases feitas com o verbo *haver* que, de facto, receberam uma aceitabilidade mais alta. A expressão “Ele há coisas!” foi avaliada com um juízo médio de 6,1 e a expressão “Ele há cada um(a)!” com um juízo médio de 6,2, o que está ao nível dos juízos altos das frases sem *ele*. Isso pode explicar a aceitabilidade mais alta das frases com *ele* contendo o verbo *haver*. Outro resultado inesperado é a observação de que não há diferença significativa entre o uso de *ele* com o verbo *ser* e com um verbo meteorológico.

5.6. Diferenças variacionistas na aceitabilidade de ele

Nesta secção, vamos responder à quarta questão de pesquisa e verificar se há diferenças nos juízos de aceitabilidade segundo os fatores idade, sexo, nível de instrução e variedade de português que os participantes falam. Tendo em conta o perfil dos falantes no estudo de Carrilho (2005) e as reações manifestadas pelos participantes deste estudo, esperávamos, de acordo com a hipótese 4, uma aceitabilidade mais alta por pessoas idosas com instrução baixa e por falantes de variedades regionais diferentes do padrão.

Os participantes indicaram a sua idade por meio de faixas etárias correspondentes a intervalos de dez anos. O diagrama de barras no gráfico 6 representa as médias dos juízos para as frases com e sem *ele* segundo as diferentes faixas etárias dos participantes.

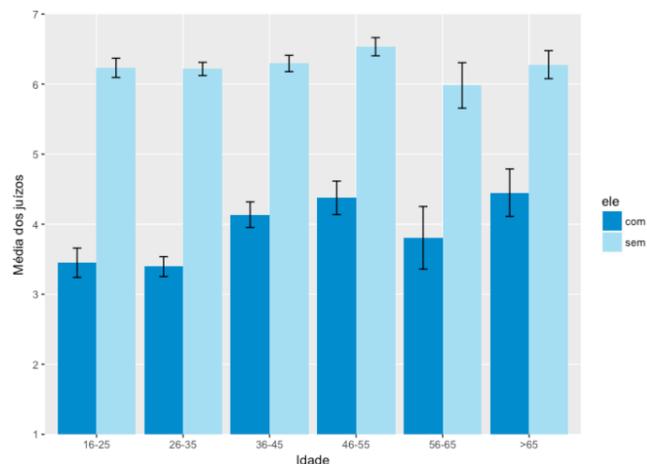


Gráfico 6: Média dos juízos segundo o (não-) uso de ele e a idade dos participantes

Se observarmos a avaliação das frases com *ele* em azul-escuro, podemos constatar a tendência para a maior aceitabilidade pelos participantes mais velhos do que pelos falantes mais jovens. Mais precisamente, os participantes com menos de 36 anos aceitam as frases com *ele*, em média, menos do que os de todas as faixas etárias acima dos 36 anos. Contudo, as frases com *ele* são aceites também por falantes jovens.

Comparando os juízos dos participantes segundo o seu sexo, não se mostra nenhuma diferença significativa entre as participantes femininas e os participantes masculinos.

Quanto ao nível de instrução, o terceiro fator a considerar, 89,5 % dos participantes indicaram ter um curso superior, o que dificulta uma análise adequada deste fator. O diagrama de barras no gráfico 7 mostra, no entanto, uma tendência.

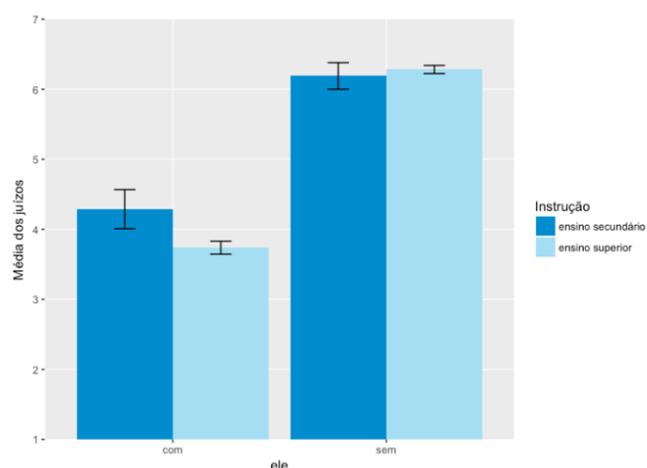


Gráfico 7: Média dos juízos segundo o (não-) uso de ele e o nível de instrução dos participantes

Constatamos que os participantes com ensino superior avaliam as frases com *ele* em média com 3,7 (SD = 2,2), o que é um pouco abaixo da média 4,3 (SD = 2,3) dos participantes com ensino secundário. Este resultado confirma que os participantes com instrução superior são mais orientados para a norma.

Outra pergunta sociodemográfica foi a seguinte: “A variedade de português que fala é diferente da variedade de Lisboa?”. Por meio desta pergunta, procurámos verificar se a variedade que falam os participantes tem influência na aceitabilidade de *ele*. Veja-se o gráfico 8 para os resultados.

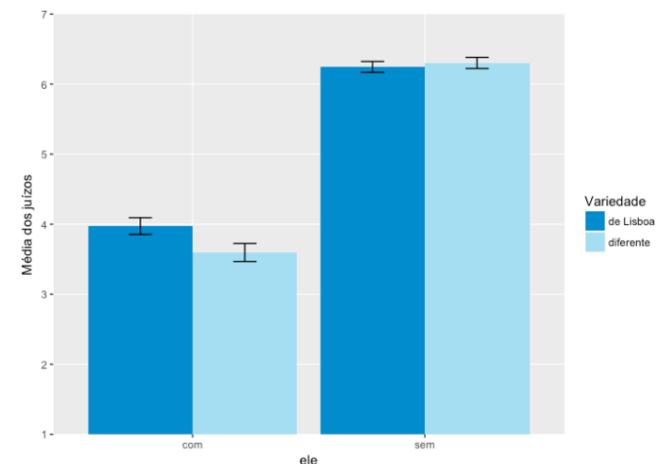


Gráfico 8: Média dos juízos segundo o (não-) uso de ele e variedade que os participantes falam

Os resultados são inesperados porque são os participantes que indicaram ser falantes da variedade de Lisboa que aceitam um pouco mais as frases com *ele*. Em comparação, os participantes que indicaram falar outra variedade avaliam o uso de *ele* ligeiramente como menos natural. No que diz respeito ao tipo de construção impessoal, não há nenhuma diferença significativa entre os dois grupos de falantes: tanto os falantes da variedade lisboeta como os falantes de outras variedades regionais mostram a mesma diferença entre os juízos altos para o verbo *haver* e os juízos baixos para o verbo *ser* e os verbos meteorológicos. Para os três tipos de verbos impessoais, os falantes da variedade de Lisboa avaliam as frases com *ele*, em média, com juízos mais altos do que os falantes de outras variedades regionais. Portanto, parece que o uso de *ele* não é mais aceite por falantes de variedades regionais diferentes do padrão, ainda que variedade lisboeta e variedade padrão não sejam necessariamente equivalentes. Por outro lado, é possível que quem declarou não falar a variedade de Lisboa se sinta mais pressionado pela norma ou pelo que julga ser a norma.

Uma análise detalhada dos resultados do estudo mais amplo ainda em desenvolvimento será apresentada na minha tese de doutoramento.

6. Conclusões

Graças a um estudo de aceitabilidade, obtivemos resultados que, por um lado, confirmam as observações feitas na literatura e que, por outro lado, trazem novos dados sobre a aceitabilidade do uso do elemento *ele* não argumental. Primeiro, como esperado, as frases contendo *ele* recebem juízos de aceitabilidade mais baixos em comparação com as mesmas frases sem *ele*, sem que estas, no entanto, sejam completamente rejeitadas. Mas constatamos uma grande variação na avaliação das frases contendo *ele*, mais precisamente uma variação segundo os itens, os participantes e os vários fatores examinados. Concretamente, as frases enfáticas com *ele* são avaliadas como mais naturais do que as frases neutras com *ele*, o que parece confirmar a classificação de *ele* como elemento discursivo. Além disso, os participantes aceitam o uso de *ele* mais com o verbo *haver* do que com o verbo *ser* ou um verbo meteorológico. A avaliação mais alta das frases com *ele* é atribuída às frases feitas com *haver* (por exemplo, “Ele há coisas!”). A observação de que as frases em que *ele* se encontra em posição pré-verbal e adjacente ao verbo finito e as frases em que *ele* se situa numa posição periférica são igualmente bem avaliadas parece validar a hipótese segundo a qual o elemento *ele* ocorre, em ambos os casos, na periferia esquerda da frase. No que diz respeito ao estatuto do elemento *ele*, os resultados do inquérito confirmam as três diferenças entre *ele* e pronomes sujeitos impessoais das línguas de sujeito obrigatório referidas na secção 2. Mais precisamente, os dados recolhidos confirmam que *ele* não se usa obrigatoriamente nem uniformemente, que ocorre em contextos discursivos enfáticos e que pode aparecer

à esquerda de constituintes periféricos. Estas propriedades apontam para a hipótese segundo a qual não se trata de um pronome sujeito expletivo expresso em posição de sujeito, mas sim de um elemento discursivo na periferia esquerda da frase. Além disso, observa-se uma tendência para os participantes com menos de 36 anos aceitarem as frases com *ele* um pouco menos do que os falantes com mais idade. Finalmente, há que assinalar que o uso de *ele* não é mais aceite por falantes de variedades regionais diferentes da variedade de Lisboa, o que sugere que o uso de *ele* em construções impessoais analisado neste estudo não representa necessariamente um fenómeno regional ou dialetal, mas também ocorre em português padrão em contextos discursivos marcados, especialmente nas construções com o verbo *haver*.

Referências

Almeida, Napoleão Mendes de. 1967. *Gramática metódica da língua portuguesa*, 21st ed. São Paulo: Ed. Saraiva.

Amorim, Clara, e Catarina Sousa. 2012. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Areal Editores.

Barne, Stefan. 2001. *Der Subjektausdruck beim Verb in phonisch-nähesprachlichen Varietäten des europäischen Portugiesisch und Brasilianischen*. Frankfurt: Lang.

Bates, Douglas, Martin Maechler, Ben Bolker, e Steve Walker. 2015. "Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4." *Journal of Statistical Software* 67(1): 1-48.

Brauer-Figueiredo, Maria Fátima. 1999. *Gesprochenes Portugiesisch*. Frankfurt: Ferrer de Mesquita.

Brito, Ana Maria. 2001. "Attribution de cas nominatif et ordre des mots dans les constructions impersonnelles en portugais dans une perspective de syntaxe comparée." Em *Valenztheorie. Einsichten und Ausblicke*, editado por Werner Thielemann e Klaus Welke, 217-233. Münster: Nodus.

Bross, Fabian. 2019. "Acceptability Ratings in Linguistics: A Practical Guide to Grammaticality Judgments, Data Collection, and Statistical Analysis." Version 1.02. Mimeo. www.fabianbross.de/acceptabilityratings.pdf.

Burzio, Luigi. 1986. *Italian Syntax. A Government-Binding Approach*. Dordrecht: Kluwer.

Carrilho, Ernestina. 2005. "Expletive *ele* in European Portuguese Dialects." PhD diss., Universidade de Lisboa.

Carrilho, Ernestina. 2009. "Sobre o expletivo *ele* em português europeu." *Estudos de lingüística galega* 1: 7-26.

Corr, Alice. 2015. "Overt expletives in Ibero-Romance: a diachronic and diatopic perspective." *Revue roumaine de linguistique* 60: 205-222.

Cowart, Wayne. 1997. *Experimental Syntax. Applying Objective Methods to Sentence Judgments*. Thousand Oaks: Sage.

Cunha, Luís F. Celso, e Lindley Cintra. 2008. *Nova gramática do português contemporâneo*, 5th ed. Rio de Janeiro: Lexikon.

Duarte, Inês. 2003. "Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras." Em *Gramática da Língua Portuguesa*, editado por Maria Helena Mira Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte, Isabel Hub Faria, Sónia Frota, Gabriela Matos, Fátima Oliveira, Marina Vigário e Alina Villalva, 275-322. Lisboa: Caminho.

Figueiredo Silva, Maria Cristina. 2000. "Main and embedded null subjects in Brazilian Portuguese." Em *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*, editado por Mary Aizawa Kato e Esmeralda Vailati Negrão, 127-146. Frankfurt: Vervuert.

Gärtner, Eberhard. 1998. *Grammatik der portugiesischen Sprache*. Tübingen: Niemeyer.

Haider, Hubert. 2001. "Parametrisierung in der Generativen Grammatik." Em *Language Typology and Language Universals. An International Handbook. Volume 1*, editado por Martin Haspelmath, Ekkehard König, Wulf Oesterreicher e Wolfgang Raible, 283-293. Berlin: de Gruyter.

Hinzelin, Marc-Olivier, e Georg A. Kaiser. 2007. "El pronombre *ello* en el léxico del español dominicano." Em *Language Contact and Language Change in the Caribbean and beyond / Lenguas en contacto y cambio lingüístico en el Caribe y más allá*, editado por Wiltrud Mihatsch e Monika Sokol, 171-188. Frankfurt: Lang.

Hope, Ryan M. 2013. Rmisc: Rmisc: Ryan Miscellaneous. R package version 1.5. <https://CRAN.R-project.org/package=Rmisc>.

Jaeggli, Osvaldo, e Kenneth J. Safir, eds. 1989. *The Null Subject Parameter*. Dordrecht: Kluwer.

Kaiser, Georg A. 2003. "Syntaktische Variation und generative Syntaxtheorie." Em *Syntaxtheorien. Modelle, Methoden, Motive*, editado por Elisabeth Stark e Ulrich Wandruszka, 257-272. Tübingen: Narr.

Kaiser, Georg A. 2006. "Pronombres sujetos en construcciones impersonales de lenguas iberorománicas." Em *Andolin gogoan. Essays in Honour of Professor Eguzkitza*, editado por Beatriz Fernández e Itziar Laka, 513-530. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

Alexandra Kuznetsova, Per Bruun Brockhoff, e Rune Haubo Bojesen Christensen. 2016. "lmerTest: Tests in Linear Mixed Effects Models." R package version 2.0-33. <https://CRAN.R-project.org/package=lmerTest>

Lobo, Maria. 2013. "Sujeito nulo: Sintaxe e interpretação." Em *Gramática do português, Vol. II*, editado por Eduardo Buzaglo Paiva Raposo, Maria Fernanda Bacelar do Nascimento, Maria Antónia Coelho da Mota, Luísa Segura e Amália Mendes, 2309-2338. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, Ana Maria. (coord.). 2000-. *CORDIAL-SIN: Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe / Syntax-oriented Corpus of Portuguese Dialects*. Lisboa, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. <http://www.clul.ulisboa.pt/en/10-research/314-cordial-sin-corpus>.

Matos, Gabriela, e Inês Duarte. 1984. "Clíticos e Sujeito Nulo no Português: Contribuições para uma Teoria de *pro*." *Boletim de Filologia* 29: 479-538.

Peres, João Andrade, e Telmo Mória. 2003. *Áreas críticas da língua portuguesa*, 2nd ed. Lisboa: Caminho.

Raposo, Eduardo Paiva. 1992. *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Caminho.

R Core Team. 2016. “R: A language and environment for statistical computing.” Vienna: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>.

Rizzi, Luigi. 1982. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris.

Sarkar, Deepayan. 2008. *Lattice: Multivariate Data Visualization with R*. New York: Springer.

Silva-Villar, Luis. 1998. “Subject Positions and the Roles of CP.” Em *Romance Linguistics. Theoretical Perspectives. Selected Papers from the 27th Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL XXVII). Irvine, 20-22 February 1997*, editado por Armin Schwegler, Bernard Tranel e Myriam Uribe-Etxebarria, 247-270. Amsterdam: Benjamins.

Uriagereka, Juan. 1995. “An F Position in Western Romance.” Em *Discourse configurational languages*, editado por Katalin É. Kiss, 153-175. New York: Oxford University Press.

Veenstra, Tonjes. 2008. “Syntax pur: Expletiva im Papiamentu.” Em *Romanistische Syntax – minimalistisch*, editado por Eva-Maria Remberger e Guido Mensching, 61-82. Tübingen: Narr.

Vilela, Mário. 1995. *Gramática da Língua Portuguesa: Gramática da Palavra, Gramática da Frase, Gramática de Texto*. Coimbra: Almedina.

Wickham, Hadley. 2009. *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. New York: Springer.

Wickham, Hadley. 2011. “The Split-Apply-Combine Strategy for Data Analysis.” *Journal of Statistical Software* 40 (1): 1-29. <http://www.jstatsoft.org/v40/i01/>.

Wickham, Hadley, e Lionel Henry. 2017. “tidyr: Easily Tidy Data with ‘spread()’ and ‘gather()’ Functions.” R package version 0.7.2. <https://CRAN.R-project.org/package=tidyr>.

Wickham, Hadley, Jim Hester, e Romain Francois. 2018. “Read Rectangular Text Data.” Version 1.3.1. <https://github.com/tidyverse/readr>.

VARIAÇÃO DE NASALIZAÇÃO REGRESSIVA HETEROSSILÁBICA (NRH) NA ESTRUTURA ACENTUADA /a/. C[*NAS] EM PORTUGAL CONTINENTAL

SHANYILAO

Universidade de Lisboa

Resumo: Este trabalho incide sobre a estrutura acentuada /a/.C_[+nas] (/m/, /n/, /ɲ/) em palavras das categorias nome e adjetivo com base em dados de Portugal Continental. A fonte de dados é o *Atlas Linguístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza* (abreviado como ALEPG), do qual se recolheram, a partir de respostas a um conjunto de perguntas-conceito, as ocorrências que contêm a estrutura alvo, com o objetivo de fazer uma análise dos dados presentes deste projeto geolinguístico. As transcrições fonéticas foram efetuadas por dialetólogos do CLUL e fazem parte da base de dados do ALEPG. Ao organizar as transcrições, calcular e mapear as ocorrências, verifica-se: i) a existência da NRH por quase todo o território; ii) a sua maior frequência no Minho e Douro Litoral (sobretudo com a consoante nasal /ɲ/), Beira Baixa, Alentejo e Algarve; iii) múltiplas transformações fonéticas dos segmentos fonológicos na estrutura.

Palavras-chave: Nasalização Regressiva Heterossilábica (NRH), variação, variantes fonéticas, mapa dialetal

Abstract: This paper focuses on the accentual structure /a/.C_[+nas] (/m/, /n/, /ɲ/) in nouns and adjectives, using the data from mainland Portugal. The corpus we chose is the Linguistic-Ethnographic Atlas of Portugal and Galicia (abbreviated as ALEPG), and, with the aim of analyzing the data from this geolinguistic project, we collected the variants containing the target structure, based on answers to a set of concept questions. The phonetic transcriptions we were working on are part of the ALEPG database, processed by dialectologists from CLUL. After organizing the transcriptions, calculating and mapping the variants, we come to conclusion that: i) the NRH can be found almost on the entire territory; ii) it shows greater frequency in Minho and Douro Litoral (mainly with the nasal consonant /ɲ/), Beira Baixa, Alentejo and Algarve; iii) there are multiple phonetic transformations of the phonological segments in the structure.

1. Introdução

A nasalidade das vogais ou a nasalização variável de certas vogais na estrutura em contexto de /a/.C_[+nas] tem sido um assunto problemático na fonologia do português ao longo do tempo. A discussão principal centra-se normalmente nas “vogais nasais” (ex. *campo, lâ, irmão*), em associação com a questão nos termos de uma análise monofonémica (/Ṽ/ no sistema fonológico) ou bifonémica (nasalização contrastiva em /VN/) (González 2008). Contudo, muitos autores, analisando o Português do Brasil (PB), têm afirmado que as “vogais nasalizadas”, quer em contexto tónico (ex. *cama, fino, cunha*), quer em contexto átono (ex. *diáfana, átono*), resultam de um fenómeno fonético/alofónico (Câmara Jr. 1970; Moraes & Wetzels 1992; Battisti 1997; Botelho 2007; Moraes 2013, *apud* Mendonça e Seara 2015), no qual se efetua o espraçamento regressivo do traço nasal da consoante nasal intervocálica para a vogal precedente (Moraes & Wetzels 1992, 154). De acordo com o mesmo trabalho – Moraes & Wetzels (1992), refere-se que: i) a nasalização alofónica ocorre mais em sílabas tónicas (ex. *cano*) – “stress-induced nasalization”, tal como referido por Goodin-Mayeda (2016, 60), pretónicas derivadas (ex. *caninho*) e em palavras proparoxítonas (ex. *átona*); ii) a consoante palatal /ɲ/ nasaliza mais facilmente a vogal anterior do que as outras consoantes nasais (cf. mais em *cunhado* do que em *cúmulo*, 155); iii) a ocorrência do fenómeno varia nos diferentes dialetos (cf. a NRH existe nas tónicas e pretónicas no Nordeste do Brasil, só nas tónicas no Rio de Janeiro, e não existe nas tónicas em São Paulo, 155).

Para o Português europeu (PE), ainda não existe uma descrição exaustiva do fenómeno em análise. Mateus & Andrade (2000) adotam o modelo autossegmental e a análise inicialmente proposta por Andrade e Kihm (1992) para explicar a nasalidade das vogais, em que o autossegmento nasal se associa à vogal anterior, considerando este fenómeno um processo fonológico de espraçamento regressivo da nasal. Se a nasalização regressiva tautossilábica é um processo lexical de aplicação geral em português, a NRH será considerada

um fenómeno de assimilação da nasalidade variável que não opera em todas as variedades da língua.

A NRH também apresenta variação em Portugal, sendo um fenómeno referido muitas vezes nos primórdios da dialetologia portuguesa. Vasconcelos (1901, 75-76, §40) refere que em grande parte do país, uma consoante nasal intervocálica nasaliza a vogal precedente como em *câma*, *pêna*, *vînho*, fenómeno que foi registado pelo autor na região interamnense, em quase toda a área de Trás-os-Montes, Beiras, Alentejo e no Algarve, mas não na região de Lisboa ou Setúbal. Nas suas descrições, Vasconcelos (1928; 1985), ao referir a NRH, indica que a vogal *a* aparece nasalizada mais vezes do que as outras vogais. Vásquez Cuesta & Mendes da Luz (1980, 63), por seu turno, afirmam que este fenómeno é muito forte no Minho (principalmente na zona ocidental), Trás-os-Montes, Beira Alta, Beja e Algarve. Não tendo recebido da parte de Cintra (1971) grande destaque, foi registada, mais recentemente, a sua ocorrência por Brissos (2015, 1008) no centro-sul do país, nomeadamente no centro interior e no Algarve.

Este trabalho pretende saber como se comporta a NRH nos dialetos continentais do PE, no que se refere à estrutura acentuada /a/.C_[+nas] (/m/, /n/, /ɲ/). Far-se-á uma análise quantitativa das ocorrências de NRH com a vogal seguida das três consoantes nasais heterossilábicas na base de dados do ALEPG.

2. Objetivos

Tendo por base os dados existentes no ALEPG, procuraremos nomeadamente: i) verificar a distribuição e ocorrência da NRH em Portugal Continental, apresentando os dados em mapas, o que é o objetivo principal deste trabalho; ii) identificar as variantes fonéticas relevantes associadas à estrutura em cada região; iii) clarificar o modo como podemos agrupar as diversas formas fonéticas por processos fonológicos, como, por exemplo, a fusão de duas vogais (ex. *coanha*, c[‘ɔɲ]a), a modificação de qualidade da vogal /a/ (ex. *enxame*, enx[‘em]e), as alterações de ponto de articulação das consoantes (ex. *pragana*, prag[‘ɛɲ]a) ou a inserção de semivogais (ex. *roldana*, rol[‘ãjn]a), e por região.

3. Metodologia

Uma vez que o estudo se concentra na estrutura acentuada /a/.C_[+nas] (/m/, /n/, /ɲ/), cuja NRH se observa em diferentes variedades linguísticas variavelmente de locutor para locutor e na fala de cada um igualmente, foi tomada a decisão de explorar todo o material relativo a Portugal continental disponível na base de dados do ALEPG.

3.1 Introdução ao ALEPG

De acordo com Saramago (2006), iniciou-se em 1970 o projeto ALEPG, dirigido por Luís F. Lindley Cintra, o qual enquadrava todo o domínio linguístico galego-português. A sua recolha de dados por questionário foca a investigação do léxico, mas também foram notadas outras importantes características linguísticas ou dialetais. Segundo o grau de variação linguística regional e a sua densidade populacional, construiu-se a rede do ALEPG com 212 pontos de inquérito, dos quais 176 localidades se situam no território continental português, com os nomes correspondentes às siglas e números no Anexo 1 (Saramago 2006, 292-294, Anexo 3a). Os pontos restantes são dos arquipélagos ou na fronteira com Espanha.

Durante a realização dos inquéritos (1973 a 2004), foi reduzido o número das perguntas do questionário inicial para cerca de metade, em 1990, mantendo somente as entradas lexicais em rápido desaparecimento, a fim de acelerar o processo das recolhas de dados e cobrir todo o território com recolhas, gastando menos tempo. Construída com base no mapa de Saramago (2006, 291, Anexo 3), o mapa na figura 1¹ indica em quantas localidades foi aplicado o questionário original (a vermelho) e em quantas foi aplicado só o questionário reduzido (a azul), o que permite observar que se encontram mais pontos a azul do que a vermelho.

¹ Os pontos assinalados por letras A-L situam-se no território espanhol e não são, portanto, marcados por nenhum círculo no Mapa 1.

- Localidades com o questionário original
- Localidades com o questionário reduzido

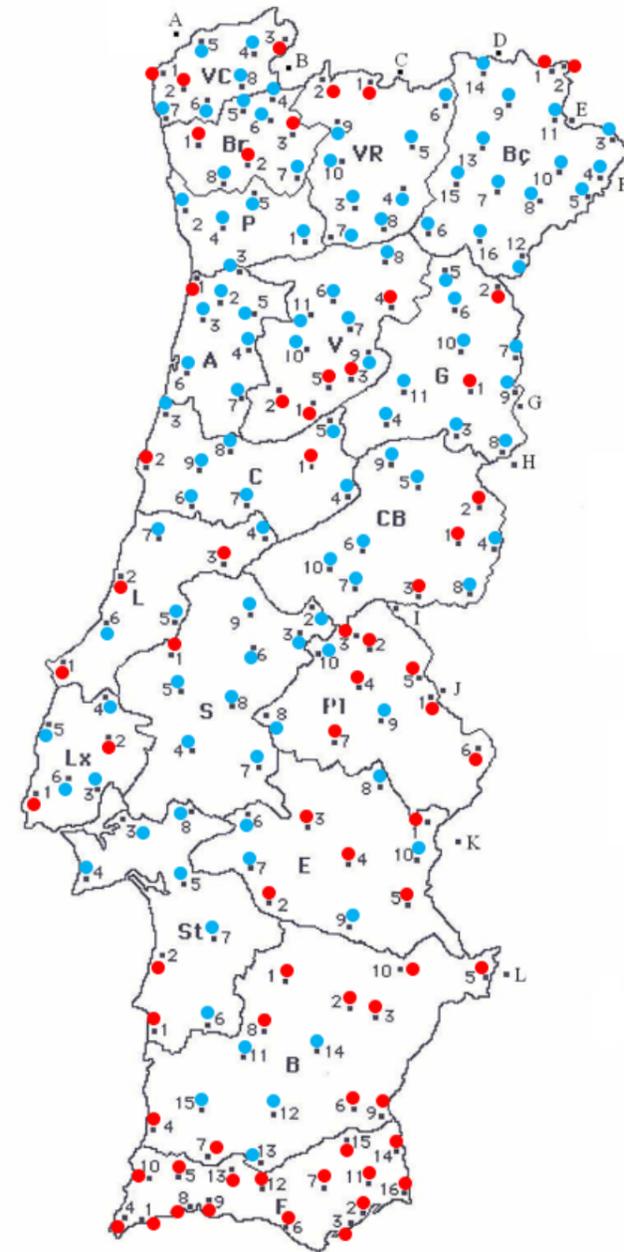


Figura 1

A recolha de dados foi efetuada por investigadores do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL), procurando-se entrevistar informantes com o seguinte perfil: idade acima dos 50 anos; com um nível de instrução que correspondesse, no máximo, à escolaridade primária; pais e cônjuge provenientes da

localidade ou de localidades circunvizinhas; boa capacidade de resposta; e sem ter saído da localidade por muito tempo ou por muitas vezes. Em cada ponto de inquérito identificou-se um informante como principal e vários informantes secundários com respostas específicas sobre certas áreas do léxico. O informante principal deve ser um bom representante da linguagem local e ter bom conhecimento dos conceitos que fazem parte do inquérito. As entrevistas dos inquéritos foram gravadas na íntegra e, posteriormente, os investigadores da equipa do CLUL fizeram a respetiva transcrição ortográfica e fonética no que se refere, exclusivamente, aos conceitos do questionário. Todas as informações são registadas num banco de dados digital, que é o que aqui utilizamos.

3.2 Seleção e tratamento de dados

Para este trabalho, começámos por selecionar, do ALEPG, todos os conceitos que apresentam respostas com a estrutura V.C[+nas] em posição acentuada, independentemente da vogal, como em *cama, cima, cabana, pequeno, sino, coanha, moinho*. Pela lista de termos construída, fez-se a pesquisa no banco digital do ALEPG e assim obtiveram-se todas as ocorrências (variantes) com informações detalhadas de cada uma nas diferentes localidades.

Excluíram-se, depois, as variantes que não apresentam a estrutura alvo e foram selecionadas as ocorrências úteis (/a.C[+nas]), para serem sistematizadas num ficheiro Excel, onde foram anotadas as informações relevantes em função de diversos parâmetros, como o conceito, a variante (se existir), o ponto de inquérito correspondente, as transcrições fonéticas e ortográficas da variante, o fenómeno fonológico observado em cada ocorrência, a vogal presente e a consoante fonológica, se existe forma com NRH.

Até ao momento estão na base de dados do ALEPG 175 dos 176 pontos de inquérito em Portugal continental (exceto os pontos nas ilhas e na fronteira com Espanha), porque o ponto B6 (Beja – Álamo) está em fase de conclusão. São incluídos pontos em que se fala também o mirandês e o barranquenho, respetivamente em Bragança e em Barrancos.

Como a estrutura alvo de investigação aqui é a da vogal acentuada /a/ antes das três consoantes nasais heterossilábicas, exclusivamente das categorias não verbais – nomes, adjetivos e determinante (com os conceitos em Anexo 2), obtêm-se por filtragem no Excel 4472 ocorrências relacionadas.

3.3 Contagem e Mapeamento

Para esclarecer as circunstâncias em que a NRH da vogal /a/ acentuada ocorre com as diferentes consoantes e nos distintos pontos de inquérito, o método seguido foi o de contar quantas ocorrências nasalizadas e quantas não nasalizadas surgem em cada ponto de inquérito e, a partir daí, calcular as suas percentagens quando existe a NRH e assinalar os pontos em que ela não ocorre. Serão apresentados os valores totais e a percentagem das três estruturas de /a.m/, /a.n/, /a.n/ e, para a distribuição regional de cada uma, são mapeados os valores percentuais de todos os pontos de inquérito, o que permitirá a observação da NRH no território continental português.

Os mapas das diferentes estruturas fonológicas apresentam todas as ocorrências de cada uma das estruturas, sem discriminação dos fenómenos fonológicos que estas envolvem. Os dados de ocorrência muito reduzida são considerados menos relevantes, por isso são assinalados no mapa de modo distinto. Por outras palavras, se o valor for inferior ou igual a 2, as proporções mostram somente duas possibilidades: 50% e 50%, 0% e 100%, sendo imprecisos e tendo por isso pouco valor. Quanto à representatividade dos itens, é preciso ter um número 3 de itens para poder fazer inferências sobre eles. Portanto, só os dados com três ou mais ocorrências são considerados consistentes e relevantes para a nossa análise.

Para desenhar estes mapas, considera-se pontos com valores válidos e inválidos. Os pontos que possuem valores – inferiores a 3 – são marcados a cinzento, por serem incomparáveis com os restantes, enquanto os pontos com valores válidos – com ocorrência igual ou superior a 3 – são marcados de acordo com a respetiva realização da nasalização. As percentagens dividem-se em quatro grupos de escala 25: 0%~24%, 25~49%, 50%~74% e 75%~100%, respetivamente marcadas em azul, verde, amarelo e vermelho. A prevalência de NRH aumenta das

cores frias para as cores quentes. Assim, os dados válidos serão apresentados por mapa de acordo com este critério.

4. Apresentação de dados

Nesta secção, apresentar-se-ão as estatísticas globais e os mapas das estruturas fonológicas combinadas da vogal /a/ com as três consoantes nasais /m/, /n/, /ɲ/. Também se incluem as respetivas variantes fonéticas, cf. a variante “roldana” com a sua forma fonética [ɔ.n], do conceito *roldana*, é atribuída ao grupo /a.n/. Por outro lado, salienta-se que são incluídos pontos em Bragança e em Barrancos, mas que se contam só as ocorrências em português e não as do mirandês (guadramilês, sendinês ou riodonorês) e do barranquenho, i. é retiram-se palavras como “fame” do conceito *fome* e “anho” do ano da base de dados.

4.1. Estatísticas globais

Conforme o que foi descrito na Secção 4 da Metodologia, construímos uma tabela (Tabela 1, baseada no Anexo 3) resumida com a estatística geral, que manifesta valores absolutos das ocorrências de S (Sim, com espraio de NRH) e das de N (Não, sem espraio de NRH) e os seus valores percentuais S% e N% da estrutura-alvo de /a/.

□	total	S	N	S%	N%
/a.m/	1027	591	436	58%	42%
/a.n/	1666	986	680	59%	41%
/a.ɲ/	1713	1014	699	59%	41%

Tabela 1: Valores de ocorrências de diferentes estruturas fonológicas

Observa-se que as três estruturas têm uma quantidade considerável de ocorrências, /a.ɲ/ (1713), /a.n/ (1666) e /a.m/ (1027), e que o valor total é muito mais baixo no caso de /a.m/ do que as outras duas estruturas. A desproporção de quantidade de dados pode ser causada por vários fatores, como: i) o número de ocorrência varia sobretudo em função de se tratar do original ou da forma reduzida do questionário do ALEPG (cf. Secção 3.1); ii) o volume de conceitos é desequilibrado em relação à presença das diferentes consoantes. Para as percentagens da NRH (S%), os valores das estruturas com a vogal /a/ são idênticos nas diversas combinações com as três consoantes nasais: 58% de /a.m/, 59% de /a.n/ e de /a.ɲ/, aproximando-se de 60%. Isto mostra que os dados obtidos confirmam que a vogal /a/ é facilmente nasalizada na estrutura alvo e que o comportamento da NRH não varia em função do ponto de articulação das três consoantes nasais.

4.2. Mapas

Pretendemos fazer uma descrição segura e sintética dos mapas com recurso a uma comparação entre as três estruturas fonológicas, e através disso, obteremos as suas características partilhadas e as características que as distinguem. Procurar-se-ão identificar zonas que manifestam mais frequência de S, ou seja, zonas suficientemente destacadas por terem NRH intensa, com muitos pontos concentrados a cor quente (isto é, S% superior ou igual a 50%). Dependendo da situação, também chamam a nossa atenção as áreas quase só com pontos a cor fria (ou seja, com S% inferior a 50%).

Ao descrever as áreas, será possível referir as designações antigas das províncias de Portugal de delimitação administrativa de 1936 (Wikipédia 2019), em certos casos. Tomamos como base o mapa de 1936 (figura 2) e o de Saramago (2006, 291, Anexo 3, figura 3) reproduzidos nas figuras, respetivamente 2 e 3.



Figura 2



Figura 3

Nota-se que, pela observação dos três mapas nas figuras 4, 5, 6 (com base nos dados do Anexo 3), respetivamente relativos às estruturas /a.m/, /a.n/ e /a.ɲ/, não há grande diferença da distribuição de NRH entre as três consoantes. As três estruturas têm dados suficientes que deixam quase todas as localidades marcadas com os critérios por nós adotados, exceto poucos pontos de inquérito a cinzento no mapa para /a.m/. Por um lado, observa-se que, por intermédio dos pontos de cores quentes, a região assinalada como tendo NRH é muito ampla no país, com zonas concentradas no Noroeste (Minho e Douro Litoral), Beira Baixa, Alentejo e Algarve, embora existam alguns poucos pontos a cores frias por vezes muito próximos aos a cores quentes. Por outro lado, são parecidas nos três mapas as áreas com coloração azul ou verde, construindo uma faixa que se estende de Trás-os-Montes e Alto Douro, em direção sudoeste para a Beira Litoral, e que termina na margem meridional da Estremadura, onde, não obstante, se encontram certos pontos de cores quentes dispersos. Faz-se notar que a única diferença assinalável entre as três estruturas consiste na apresentação de maior intensidade de pontos marcados a cores quentes no Noroeste nas estruturas com a consoante /ɲ/.

- 75%~100% -
- 50%~74% -
- 25%~49% -
- 0%~24% -
- Valor de dados ≤ 2 -

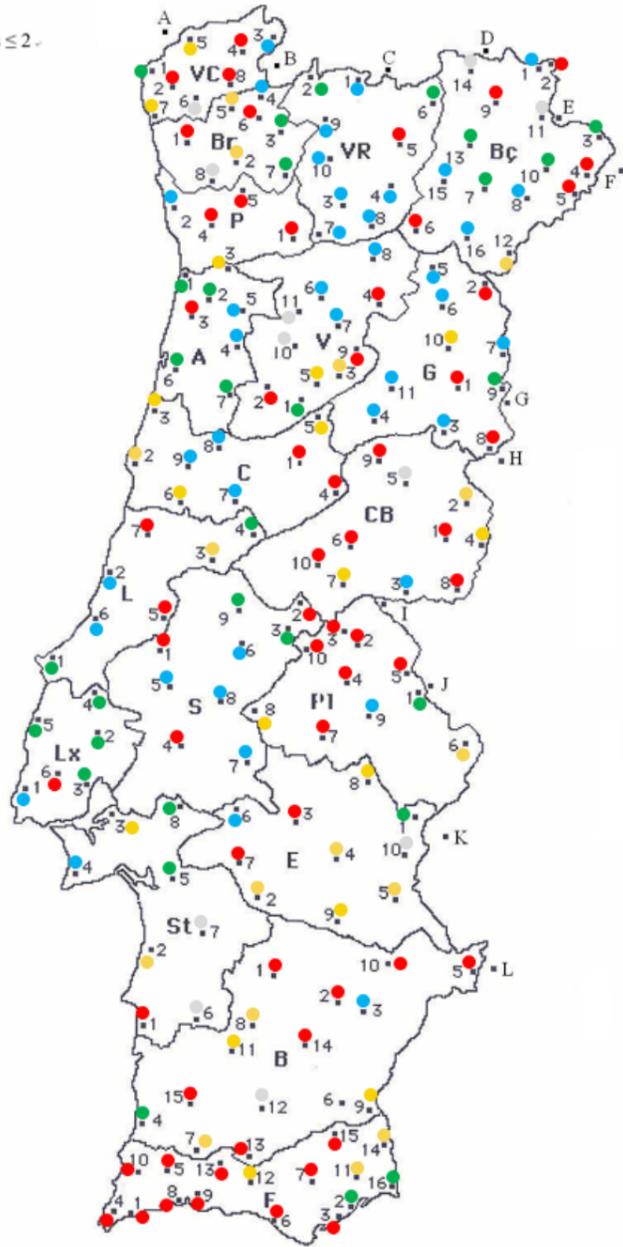


Figura 4

- 75%~100% -
- 50%~74% -
- 25%~49% -
- 0%~24% -
- Valor de dados ≤ 2 -

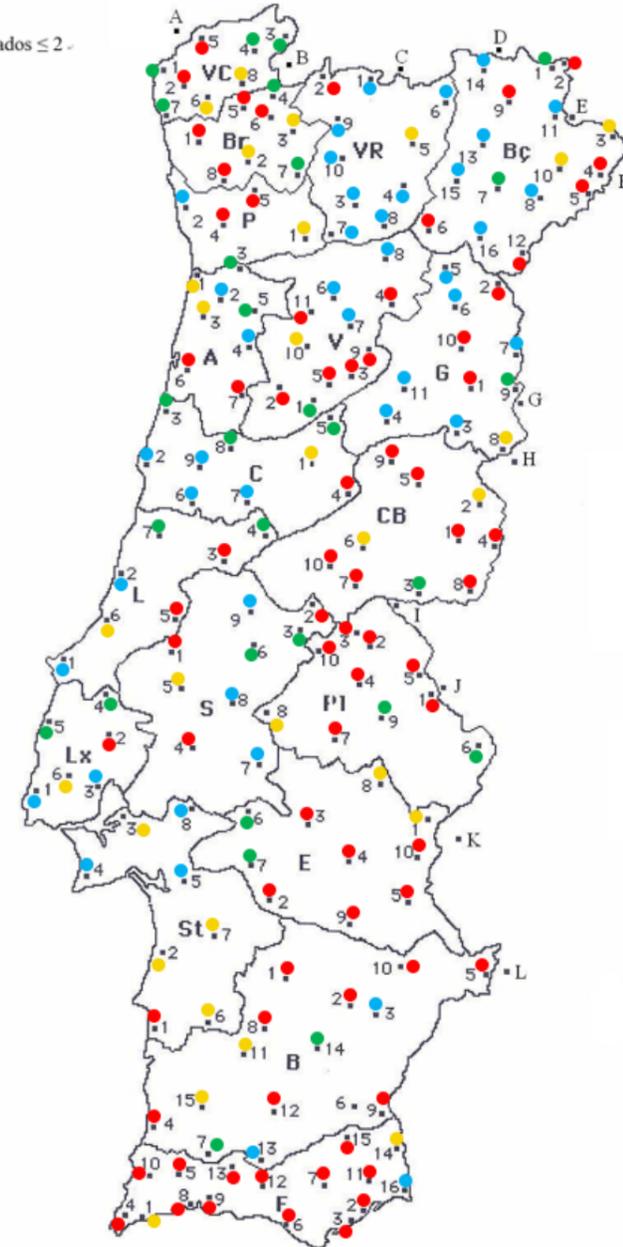


Figura 5

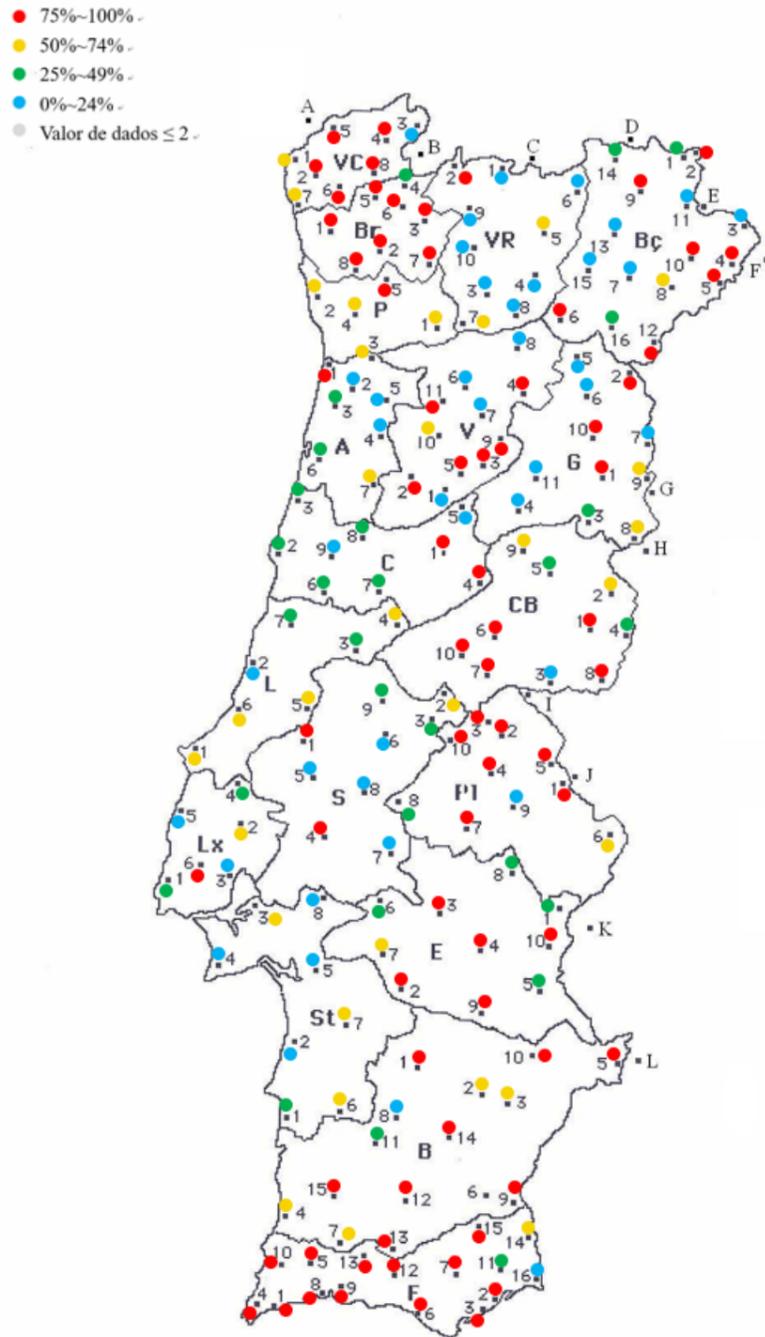


Figura 6

4.3. Variantes fonéticas

Além da assimilação de NRH, encontram-se na base de dados variantes fonéticas abundantes, que podem ser categorizadas em modificação de qualidade vocálica e consonântica e em inserção de semivogal.

Para a modificação, O ALEPG tem um sistema próprio para transcrever foneticamente estas variantes com diversos timbres, umas vezes ligeira ou fortemente diferenciados. Os símbolos específicos (diacríticos) aplicados nas vogais são apresentados em figura 7.

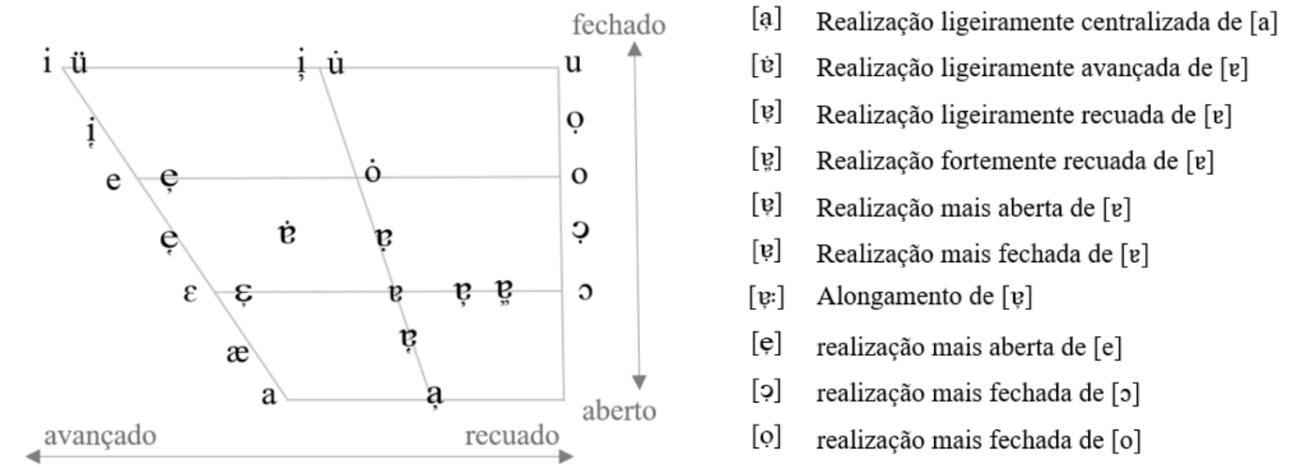


Figura 7

Todas as transcrições observadas são agrupadas por semelhança entre as variantes nas três tabelas abaixo (Tabelas 2 – 4), respetivas às três consoantes /m/, /n/, /ɲ/.

/a.m/			
Estrutura	Nasalização	Transcrição fonética	Conceitos (- ocorrência)
Variantes de /a/	N	am, Xm, ɐm, Sm, Qm, Nm	cama, dama, rama
	S	ãm, Ym, Km, Tm, Rm, Om	
Modificação de V. /a/ → e ou ɛ	N	em, ɛm	chama, exame
	S	„m	

Tabela 2: Apresentação de transcrições fonéticas de /a.m/

/a.n/			
Estrutura	Nasalização	Transcrição fonética	Conceitos (- ocorrência)
Variantes de /a/	N	an, Xn, en, ⁿ n, βn, Sn, Qn, Nn, Un	ano, semana, pestana, cana, pragana, cabana, abano
	S	ãn, Yn, Kn, Pn, Tn, Rn, On, O:n	
Modificação de V. /a/ → e	N	en	tutano, pestana
	S	,,n	
Modificação de V. /a/ → o ou o	N	on, on	roldana, o ano passado
	S	Fn, ðn	

Tabela 3: Apresentação de transcrições fonéticas de /a.n/

/a.ɲ/			
Estrutura	Nasalização	Transcrição fonética	Conceitos (- ocorrência)
Variantes de /a/	N	aɲ, ɲɲ, Sɲ, Qɲ, Nɲ	gadanha, coanha, anho, banha, rebanho
	S	ãn, Kɲ, Tɲ, Rɲ, Oɲ	
Modificação de V. /a/ → e	N	eɲ	gadanha
	S	{ɲ	
Modificação de V. /a/ → o, o, ou oj	N	oɲ, oɲn, oɲn	coanha
	S	õɲ	
Modificação de C. /ɲ/ → n	N	en, oɲn, oɲn	rebanho, lenha miúda - oc. tanganho
	S	Kn	

Tabela 4: Apresentação de transcrições fonéticas de /a.ɲ/

Neste caso, observa-se que as modificações da qualidade de /a/ ocorrem de modo semelhante na estrutura alvo com as três consoantes, abrangendo o eixo de abertura-fechamento e o eixo de avanço-recuo do dorso da língua (palatalização-velarização), dentro dos quais ainda há diferentes graus de alteração:

- i. Eixo de abertura: [Q] – Norte (mas mais frequência no Noroeste) e Castelo Branco (S);
[a], [X] – Noroeste;
- ii. Eixo de avanço: [ë] – em Vila Real (N) e Viseu (S);
[ɛ], [e], [f] – Alentejo (a NRH existe só na terceira forma);
- iii. Eixo de recuo: [O], [P] – Centro Interior e Algarve (S);
[o] – Alentejo e Algarve (S), [ɔ], [ɔ] – Centro Interior (N).

No terceiro eixo, as variantes labiais [o], [ɔ], [ɔ] ocorrem só com as consoantes coronais /n/ e /ɲ/, a maioria das quais resulta da fusão de duas vogais nos conceitos *coanha* e *o ano passado*. A fusão

de /o.a/ existe em *coanha*, com a distribuição no Centro Interior e em Santarém sem nasalização. Por outro lado, também existe na palavra prosódica, *o ano passado*, tendo poucas ocorrências no Baixo Alentejo e Algarve, sem incluir Setúbal. Adicionalmente, a modificação de consoante que mais se destaca é a de /ɲ/ para [n] que ocorre quatro vezes no total em Setúbal e Santarém.

Para a inserção de semivogal, veja-se a Tabela 5 abaixo. Neste caso, não há muitas ocorrências, no total 30, 22 de [j] (ou de forma mais fraca de [j]) e 8 de [w] (ou de forma mais fraca de [w]), 7 antes do núcleo e 23 a seguir ao núcleo, encontradas principalmente no Noroeste e Castelo Branco. A inserção da semivogal palatal [j]/[j] ocorre mais frequentemente antes da consoante palatal /ɲ/ por espraçamento da palatalidade. A inserção de [w]/[w] pode encontrar-se antes ou depois da vogal alvo acentuada que precede /n/ ou /ɲ/, possivelmente causada por uma assimilação dos segmentos arredondados, na sílaba pretónica (mesmo que de outra palavra funcional).

Semivogal	Estrutura fonológica	Quantidade	Conceito – ocorrência	Transcrição fonética	Distribuição
[j]/[j] antes ao núcleo	/a.m/	1	ama – uma ama	[j'əm]	CB1
[w]/[w] antes ao núcleo	/a.n/	5	tutano; cano – (os) canos cana – (são) canas; ramo – (os) canos; (um) cano	[w'Rn] [w'ãn]	Br5, P4 Br2
	/a.ɲ/	1	banha	[w'Oɲ]	CB10
[j]/[j] a seguir ao núcleo	/a.n/	5 (2S/3N)	roldana; ratazana	[ãjn, Rjn, ajn, Qjn]	Br5, VC2, VC6, P2
	/a.ɲ/	16 (12S/4N)	coanha anho; banha; castanha; rebanho	[ɔjn, ojn] [Tjn, Rjn, Rjn, Kjn, Qjn]	S7, St8 Braga, Porto, Castelo Branco
[w]/[w] a seguir ao núcleo	/a.n/	2	tutano; o ano passado	[O ^w n, R ^w n]	Br6, CB7

Tabela 5: Inserção de semivogal

5. Discussão

De acordo com os resultados obtidos acima, sintetiza-se que i) a estrutura /a/.C_[+nas] apresenta um valor percentual elevado de ocorrência de NRH com as três consoantes nasais – aproximadamente 60%, considerando a amostra analisada (cf. Subsecção 3.1); ii) a NRH nesta estrutura existe em quase todo o país, mas a sua frequência varia de região para região, com menor incidência na área do português padrão e no nordeste do país; iii) a distribuição da NRH nos mapas das diferentes consoantes nasais comporta-se de modo semelhante, exceto no caso da intensidade, que é variável no Noroeste – a NRH é mais intensa com a consoante /ɲ/ do que /m/ e /n/; iv) além da NRH, há variantes abundantes e que decorrem de outros fenómenos que afetam a estrutura estudada.

Em primeiro lugar observa-se que a consoante palatal /ɲ/ não nasaliza mais do que as não palatais, contrariamente ao referido em Moraes & Wetzels (1992). Por este motivo, conclui-se que há uma diferença do comportamento da NRH entre PE e PB. O que se verifica é que a consoante /ɲ/ nasaliza possivelmente com mais facilidade as outras vogais do que /a/, podendo também existir diferenças relacionadas com o grau de abertura das realizações desta vogal.

De acordo com os mapas aqui apresentados e de estudos anteriores, construiu-se uma tabela (Tabela 6) em que se apresentam, i) as regiões com mais NRH (marcadas por símbolo “+” ou, por “++” sempre que a respetiva estrutura ou região mostra mais intensidade; ii) as regiões dominadas por N – inexistência de NRH (marcadas por “-”); iii) as zonas não referidas que se deixam em branco. Através desta tabela, podemos ver que o Noroeste (Minho e Douro Litoral), a Beira Baixa, o Alentejo e o Algarve são regiões em que a

NRH mais se observa nos dados do ALEPG e como era quase a opinião unânime nos estudos anteriores. A maior divergência dos nossos dados face ao que era sabido associa-se às zonas de Trás-os-Montes e Alto Douro, Beira Litoral e Beira Alta, as quais eram consideradas zonas de NRH pelos estudiosos anteriores, o que não foi confirmado pelos nossos resultados. Propomos aqui duas possibilidades de interpretação para essa divergência. Primeiro, se se comparar os nossos dados com o Mapa 1, é fácil notar que os pontos de inquérito onde menos se regista a NRH neste trabalho são os do inquérito reduzido (mais recente), enquanto que os estudos de Vasconcelos (1901) e de Vázquez Cuesta & Mendes da Luz (1980) utilizavam dados mais antigos. A língua evolui ao longo de tempo e, nestas regiões, está a perder-se o hábito de falar com a NRH, talvez por ser um fenómeno não selecionado nem valorizado na língua padrão. Segundo, como os estudiosos referem a distribuição da NRH sem explicitar quais são as estruturas correspondentes, podem ser outras vogais na estrutura alvo que mostram mais NRH nestas regiões, deixando questões para estudo futuro.

Para as variantes fonéticas são observados três eixos de modificação de qualidade vocálica pelo país, embora o /a/ na posição tónica antes de consoante nasal experimente o processo de elevação para [ɐ] no padrão. Os eixos são o de abertura, o de avanço do dorso da língua e o de recuo do dorso da língua, cujos comportamentos da NRH variam de região para região. Quanto aos outros fenómenos, a modificação consonântica só se observa entre as duas consoantes coronais, /n/ e /ɲ/, no centro litoral, enquanto a inserção de semivogal por espraçamento da palatalidade da consoante parece encontrar-se mais no norte.

Os fenómenos referidos e as afirmações feitas merecem ainda uma investigação mais aprofundada de índole fonético-fonológico.

Estrutura fonológica	Regiões									
	Noroeste (Minho e Douro Litoral)	Trás-os-Montes e Alto Douro	Beira Litoral	Beira Alta	Beira Baixa	Ribatejo	Estremadura	Alto Alentejo	Baixo Alentejo	Algarve
/a.m/	+	-	-	-	+	-	-	+	+	+
/a.n/	+	-	-	-	+	-	-	+	+	+
/a.ɲ/	++	-	-	-	+	-	-	+	+	+
Estudos anteriores										
(Vasconcelos 1901)	+	+	+	+	+	- (Setúbal)	- (Lisboa)	+	+	+
(Vázquez Cuesta & Mendes da Luz 1980)	+	+		+					+	+
(Brissos 2015) ²						+	+	++	+	++

Tabela 6: Marcação das regiões de NRH de ALEPG em contraste com as referidas nos estudos anteriores

² Brissos (2015) analisa treze pontos de inquérito do ALEPG no centro-sul e classifica os fenómenos linguísticos encontrados em três graus de frequência, respetivamente a quantidade de caso relevante de 0~1, 2~5, e 6 ou mais, pondo-os em um mapa mosaico poligonal. As zonas marcadas por “++” na Tabela 5 significa o grau mais elevado, com, pelo menos, seis ocorrências de NRH.

Referências bibliográficas

- Andrade, E. d', e A. Kihm. 1992. "Fonologia auto-segmental e nasais em português." In *Temas de Fonologia*, editado por Ernesto d'Andrade, 131-138. Lisboa: Colibri.
- Battisti, Elisa. 1997. "A nasalização no português brasileiro e a redução dos ditongos nasais átonos: uma abordagem baseada em restrições." PhD diss., Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Botelho, José Mário. 2007. "A nasalidade das vogais em português." *SOLETRAS*, 7 (14): 55-63.
- Brissos, Fernando. 2015. "Dialectos portugueses do Centro-Sul: corpus de fenómenos e revisão do problema da (des)unidade." *Zeitschrift für romanische Philologie*, 131 (4): 999-1041.
- Câmara JR., Joaquim Mattoso. 1970. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes.
- Cintra, Luís F. Lindley. 1971. "Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses." *Boletim de Filologia*, 22: 81-116.
- CLUL. n.d. "Atlas Linguístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza." Último acesso em 22 de dezembro, 2019. <https://clul.ulisboa.pt/projeto/alepg-atlas-linguistico-etnografico-de-portugal-e-da-galiza>.
- González, Marcos Garcia. 2008. "Português europeu e galego: estudo fonético e fonológico das consoantes em rima medial." Master diss., Universidade de Lisboa.
- Goodin-Mayeda, C. Elizabeth. 2016. *Nasals and Nasalization in Spanish and Portuguese Perception, Phonetics and Phonology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lao, Shanyi. em curso. "Estudo da variação de nasalização regressiva heterossilábica (NRH) na estrutura acentuada V.C[+nas] em Portugal continental." Master diss., Universidade de Lisboa.
- Wikipedia. 2019. "Províncias de Portugal em 1936." Editada em 21 de dezembro de 2019. https://pt.wikipedia.org/wiki/Províncias_de_Portugal.
- Mateus, Maria Helena, e Ernesto d'Andrade. 2000. *The Phonology of Portuguese*. New York: Oxford
- Mendonça, Clara Simone Ignácio de e Izabel Christine Seara. 2015. "Análise aerodinâmica da nasalidade coarticulatória no falar florianopolitano." *Domínios de Linguagem*, 9 (5): 83-104.
- Moraes, João Antônio de, e Wetzels, W. Leo. 1992. "Sobre a Duração dos Segmentos Vocálicos Nasais e Nasalizados em Português. Um Exercício de Fonologia Experimental." *Caderno de estudos linguísticos*, 23 (jul./dez.): 153-166.
- Vasconcelos, José Leite de. 1901. *Esquisse d'une Dialectologie Portugaise*. Lisboa: CLUL/INIC.
- Vasconcelos, J. Leite de. 1928. *Opúsculos*. Vol. II. *Dialectologia*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Vasconcelos, J. Leite de. 1985. *Opúsculos*. Vol. VI. *Dialectologia*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Vázquez Cuesta, Pilar, e Maria Albertina Mendes da Luz. 1980. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Edições 70.

Saramago, João. 2006. "O Atlas Linguístico-etnográfico de Portugal e da Galiza (ALEPG)." *Estudis Romànics*, 28: 281-298.

Anexo

Anexo 1 Pontos de inquérito do ALEPG (continentais)

A	Aveiro	Br	Braga	E	Évora
A1	Espinho	Br1	S. Romão da Ucha	E1	S. Romão
A2	Cesar	Br2	Gondomar das Taipas	E2	Alcáçovas
A3	Válega	Br3	Vila Boa de Bucos	E3	Arraiolos
A4	Carvoeiro	Br4	S. João do Campo	E4	Nossa Senhora de Machede
A5	Covo	Br5	Fiscal	E5	Carrapatelo
A6	Moitinhos	Br6	Soutelo	E6	Lavre
A7	Pardeiro	Br7	Gagos	E7	Baldios
		Br8	Pousada de Saramagos	E8	S. Lourenço de Mamporcão
				E9	Santana
B	Beja	C	Coimbra	E10	Terena
B1	Peroguarda	C1	Folques		
B2	Quintos	C2	Murtinheira	F	Faro
B3	Serpa	C3	Mira	F1	Praia da Salema
B4	Zambujeira do Mar	C4	Porto de Vacas	F2	Santa Luzia (de Tavira)
B5	Barrancos	C5	Ervedal da Beir	F3	Fuseta
B6	Álamo	C6	Casconh	F4	Vila do Bispo
B7	Nave Redonda	C7	Papanata	F5	Marmelete
B8	Aljustrel	C8	Figueira de Lorvão	F6	Quarteira
B9	Mesquita	C9	Vila Pouca do Campo	F7	Parises
B10	Moura			F8	Alvor
B11	Panóias	CB	Castelo Branco	F9	Encheirim
B12	Porteirinhos	CB1	Idanha-a-Nova	F10	Aljezur
B13	S. Barnabé	CB2	Monsanto	F11	Alta Mora
B14	Corte Cobres	CB3	Malpica do Tejo	F12	Alte
B15	Luzianes	CB4	Salvaterra do Extremo	F13	S. Marcos da Serra
		CB5	Alcongosta	F14	Laranjeiras
Bç	Bragança	CB6	Cardosa	F15	Penteadeiros
Bç1	Riodonor	CB7	Foz do Cibrão	F16	Junqueira
Bç2	Guadramil	CB8	Rosmaninhal		
Bç3	Constantim	CB9	Unhais da Serra	G	Guarda
Bç4	Sendim	CB10	Isna	G1	Monteiros
Bç5	Duas Igrejas			G2	Escalhão
Bç6	Ribalonga	S	Santaém	G3	Sortelha
Bç7	Sambade	S1	Amiais de Baixo	G4	Sabugueiro
Bç8	Penas Roias	S2	Mesão Frio	G5	Seixas
Bç9	Lanção	S3	Pereiro	G6	Barreira
Bç10	Algoso	S4	Glória do Ribatejo	G7	Vale da Mula
Bç11	Outeiro	S5	Alcanhões	G8	Fóios
Bç12	Mazouco				

Bç13	Ala	S6	Montalvo	G9	Poço Velho
Bç14	Travanca	S7	Santa Justa	G10	Pala
Bç15	Marmelos	S8	Parreira	G11	Figueiró da Serra
Bç16	Larinho	S9	Igreja Nova do Sobral		
				VC	Viana do Castelo
L	Leiria	St	Setúbal	VC1	Moledo
L1	Ferrel	St1	Porto Covo	VC2	S. Lourenço da Montaria
L2	Vieira de Leiria	St2	Melides	VC3	Castro Laboreiro
L3	Boca da Mata	St3	Alcochete	VC4	Estrica
L4	Mosteiro	St4	Aldeia do Meco	VC5	Bade
L5	Moita do Martinho	St5	Palma	VC6	Fornelos
L6	Cela Velha	St6	Foros da Casa Nova	VC7	Castelo do Neiva
L7	Antões	St7	Água Derramada	VC8	Arcos de Valdevez
		St8	Canha		
Lx	Lisboa	V	Viseu	VR	Vila Real
Lx1	Fontanelas	V1	Lajeosa do Dão	VR1	Santo André
Lx2	Aldeia Galega	V2	Múceres	VR2	Pitões das Júnias
Lx3	Freixial	V3	Tibaldinho	VR3	Mondrões
Lx4	Dagorda	V4	Granjal	VR4	Perafita
Lx5	Póvoa de Penafirme	V5	Santar	VR5	Ribeira da Fraga
Lx6	Enxara do Bispo	V6	Mezão	VR6	Sonim
		V7	Malhada	VR7	Sedielos
Pl	Portalegre	V8	Granja do Tedo	VR8	Roalde
Pl1	Alegrete	V9	Rãs	VR9	Covas do Barroso
Pl2	Alpalhão	V10	Vila Verde	VR10	Vidoedo
Pl3	Nisa	V11	Ester de Cima		
Pl4	Aldeia da Mata			P	Porto
Pl5	Porto da Espada			P1	Baião
Pl6	Campo Maior			P2	Gião
Pl7	Avis			P3	Sardoura (Distr. Aveiro)
Pl8	Foros do Arrão			P4	Sobrado
Pl9	Cabeço de Vide			P5	Barrosas
Pl10	Vale da Vinha				

Anexo 2

Conceitos com a estrutura /a/.C[+nas] de nomes e adjetivos

código	conceito	código	conceito	código	conceito
0384	aranha	0064	lama	0154	cana
0384a	aranha de pernas	0180	ramo	0224	ratazana
0681	tacanho	0180.1	rama	0441	pestana
0712	picanha	0229	cama da lebre	0739	roldana
0780	coanha	1307	enxame	1073.5	
0932	castanha	1307a	exame pequeno	0752	pragana
0983	apanha (da azeitona)	1559	cama	0794a	cana do milho
1135	rebanho	1580	chama	0794b	meda de canas de milho
1135.1a	rebanho de bois	1691	ama	0814D	carreta alentejana
1135.1	rebanho de vacas	1797.4	damos	1133	cabana
1135.2	rebanho de cabras	1842	Domingo de Ramos	1176	badana
1135.3	rebanho de ovelhas	1870	dama	1240	tutano
1136	rebanho pequeno	1569	fazer (a cama)	1583	abano
1136a	rebanho do pastor			1627	escano
1143	gadanha			1835	ano novo
1179	anho-cordeiro-borrego			2045	semana
1243	banha			2067	ano
1672	banhos			2068	este ano
1917	castanho			2069	o ano passado
1917.1	(cabelo) castanho			2070	bissexto (ano)
0545	ranho				

Anexo 3

Valores e percentagens de NRH em cada ponto de inquérito

	/a.m/			/a.n/			/a.p/		
	total	S	S%	total	S	S%	total	S	S%
A1	8	4	50%	11	6	55%	7	5	71%
A2	5	2	40%	14	3	21%	10	1	10%
A3	4	4	100%	11	6	55%	7	2	29%
A4	3	0	0%	4	0	0%	4	0	0%
A5	3	0	0%	4	1	25%	12	1	8%
A6	3	1	33%	5	4	80%	4	1	25%
A7	3	1	33%	6	5	83%	9	5	56%
B1	10	10	100%	11	11	100%	12	12	100%
B2	6	5	83%	12	12	100%	13	8	62%
B3	10	2	20%	12	2	17%	7	4	57%
B4	7	2	29%	13	10	77%	11	8	73%
B5	8	8	100%	12	11	92%	9	9	100%
B7	9	4	44%	13	6	46%	11	8	73%
B8	7	4	57%	10	10	100%	8	2	25%
B9	5	3	60%	4	3	75%	8	7	88%
B10	8	7	88%	16	14	88%	14	14	100%
B11	3	2	67%	12	8	67%	13	6	46%
B12	2	1	50%	7	6	86%	6	6	100%
B13	4	3	75%	7	0	0%	8	5	63%
B14	5	4	80%	8	2	25%	12	11	92%
B15	4	3	75%	6	3	50%	9	8	89%
Bç1	6	1	17%	11	3	27%	7	2	29%
Bç2	4	4	100%	16	15	94%	9	9	100%
Bç3	5	2	40%	1	0	0%	0	0	0%
Bç4	3	3	100%	3	3	100%	4	4	100%
Bç5	5	5	100%	0	0	0%	2	2	100%
Bç6	4	4	100%	8	8	100%	10	10	100%
Bç7	4	1	25%	6	2	33%	7	1	14%
Bç8	6	1	17%	8	1	13%	5	3	60%
Bç9	7	7	100%	17	14	82%	10	10	100%
Bç10	7	3	43%	10	5	50%	10	9	90%
Bç11	2	0	0%	5	0	0%	5	0	0%
Bç12	4	2	50%	5	4	80%	4	4	100%
Bç13	3	1	33%	4	0	0%	9	0	0%
Bç14	2	0	0%	6	0	0%	11	3	27%
Bç15	5	1	20%	8	0	0%	7	0	0%
Bç16	5	1	20%	6	1	17%	13	4	31%
Br1	8	8	100%	15	15	100%	9	8	89%
Br2	9	6	67%	14	10	71%	18	17	94%
Br3	10	4	40%	11	6	55%	14	13	93%
Br4	7	0	0%	10	3	30%	12	3	25%

Br5	3	2	67%	6	5	83%	8	8	100%
Br6	4	4	100%	6	5	83%	7	6	86%
Br7	4	1	25%	3	1	33%	9	9	100%
Br8	2	1	50%	4	4	100%	14	14	100%
C1	8	1	13%	19	14	74%	13	11	85%
C2	4	2	50%	12	3	25%	12	4	33%
C3	6	3	50%	13	5	38%	11	3	27%
C4	6	6	100%	4	4	100%	14	13	93%
C5	3	2	67%	10	4	40%	10	0	0%
C6	4	2	50%	5	0	0%	10	3	30%
C7	9	2	22%	5	1	20%	7	2	29%
C8	4	0	0%	6	2	33%	6	2	33%
C9	5	1	20%	8	1	13%	9	1	11%
CB1	11	11	100%	13	11	85%	13	13	100%
CB2	9	6	67%	19	13	68%	14	9	64%
CB3	9	0	0%	14	6	43%	9	1	11%
CB4	5	3	60%	7	7	100%	9	4	44%
CB5	2	2	100%	4	4	100%	9	4	44%
CB6	8	7	88%	14	9	64%	14	11	79%
CB7	4	2	50%	6	6	100%	9	8	89%
CB8	3	3	100%	5	5	100%	9	7	78%
CB9	4	4	100%	3	3	100%	6	4	67%
CB10	5	5	100%	5	5	100%	9	8	89%
E1	10	4	40%	18	11	61%	9	3	33%
E2	9	6	67%	15	14	93%	8	8	100%
E3	10	8	80%	13	11	85%	12	9	75%
E4	11	8	73%	15	15	100%	13	13	100%
E5	9	5	56%	11	10	91%	11	3	27%
E6	3	0	0%	6	2	33%	10	3	30%
E7	4	3	75%	6	2	33%	9	5	60%
E8	4	2	50%	6	3	50%	7	2	29%
E9	4	2	50%	7	6	86%	7	6	86%
E10	2	1	50%	7	7	100%	11	11	100%
F1	8	8	100%	10	7	70%	10	9	90%
F2	11	5	45%	9	8	89%	12	11	92%
F3	5	4	80%	10	10	100%	9	9	100%
F4	7	7	100%	14	14	100%	13	13	100%
F5	12	11	92%	11	11	100%	8	8	100%
F6	7	6	86%	15	13	87%	10	8	80%
F7	11	9	82%	13	12	92%	14	14	100%
F8	7	7	100%	16	16	100%	13	13	100%
F9	12	12	100%	13	11	85%	11	11	100%
F10	5	5	100%	13	13	100%	11	11	100%

F11	7	4	57%	13	13	100%	9	3	33%
F12	11	8	73%	14	13	93%	13	11	85%
F13	9	7	78%	10	10	100%	9	7	78%
F14	13	9	69%	13	9	69%	11	8	73%
F15	8	7	88%	11	11	100%	11	10	91%
F16	10	3	30%	18	3	17%	11	0	0%
G1	7	7	100%	10	9	90%	10	10	100%
G2	12	10	83%	15	14	93%	10	9	90%
G3	7	1	14%	13	1	8%	11	3	27%
G4	5	1	20%	13	1	8%	9	0	0%
G5	4	0	0%	17	0	0%	11	0	0%
G6	6	1	17%	9	1	11%	9	1	11%
G7	3	0	0%	6	0	0%	9	2	22%
G8	3	3	100%	4	2	50%	7	5	71%
G9	5	2	40%	8	2	25%	9	5	56%
G10	3	2	67%	7	6	86%	5	5	100%
G11	3	0	0%	7	0	0%	12	0	0%
L1	9	3	33%	13	3	23%	8	4	50%
L2	12	1	8%	16	0	0%	8	0	0%
L3	9	6	67%	14	13	93%	13	5	38%
L4	6	2	33%	9	3	33%	18	13	72%
L5	4	3	75%	5	4	80%	12	8	67%
L6	5	1	20%	12	8	67%	9	6	67%
L7	5	5	100%	6	2	33%	7	3	43%
Lx1	6	1	17%	13	3	23%	7	3	43%
Lx2	8	3	38%	14	11	79%	11	8	73%
Lx3	5	2	40%	8	0	0%	13	1	8%
Lx4	4	1	25%	11	5	45%	9	3	33%
Lx5	4	1	25%	8	2	25%	7	1	14%
Lx6	4	4	100%	11	7	64%	10	10	100%
P1	4	3	75%	8	4	50%	6	3	50%
P2	6	1	17%	12	0	0%	11	7	64%
P3	6	4	67%	12	3	25%	8	5	63%
P4	4	3	75%	7	7	100%	4	2	50%
P5	4	3	75%	8	6	75%	5	4	80%
PI1	10	8	80%	11	11	100%	10	10	100%
PI2	11	11	100%	14	14	100%	11	11	100%
PI3	11	11	100%	12	12	100%	12	12	100%
PI4	9	8	89%	12	11	92%	9	9	100%
PI5	6	6	100%	14	12	86%	8	7	88%
PI6	7	5	71%	15	7	47%	9	7	78%
PI7	12	11	92%	12	12	100%	13	13	100%
PI8	11	7	64%	15	8	53%	11	3	27%

PI9	9	2	22%	15	6	40%	10	2	20%
PI0	3	3	100%	5	5	100%	8	7	88%
S1	4	3	75%	9	9	100%	10	10	100%
S2	4	3	75%	5	5	100%	14	8	57%
S3	4	1	25%	7	2	29%	11	3	27%
S4	3	3	100%	5	4	80%	8	7	88%
S5	5	1	20%	9	6	67%	11	1	9%
S6	5	5	100%	3	1	33%	8	1	13%
S7	3	0	0%	7	0	0%	12	0	0%
S8	4	0	0%	7	0	0%	12	1	8%
S9	5	2	40%	10	2	20%	8	2	25%
St1	7	6	86%	12	12	100%	9	3	33%
St2	7	4	57%	13	8	62%	12	1	8%
St3	3	2	67%	5	3	60%	9	6	67%
St4	4	0	0%	13	0	0%	13	0	0%
St5	2	0	0%	3	0	0%	7	0	0%
St6	1	0	0%	7	4	57%	11	8	73%
St7	2	1	50%	9	5	56%	8	5	63%
St8	5	2	40%	12	2	17%	15	3	20%
V1	10	4	40%	11	2	18%	15	1	7%
V2	10	8	80%	10	10	100%	14	13	93%
V3	7	4	57%	11	11	100%	12	11	92%
V4	6	6	100%	9	8	89%	4	4	100%
V5	10	7	70%	15	14	93%	9	8	89%
V6	2	0	0%	8	1	13%	6	0	0%
V7	4	0	0%	4	0	0%	7	0	0%
V8	6	0	0%	8	0	0%	16	0	0%
V9	3	3	100%	7	6	86%	12	12	100%
V10	2	0	0%	9	5	56%	7	4	57%
V11	2	1	50%	6	6	100%	9	9	100%
VC1	9	2	22%	7	3	43%	13	10	77%
VC2	7	7	100%	10	10	100%	12	12	100%
VC3	9	1	11%	8	2	25%	7	0	0%
VC4	5	5	100%	11	5	45%	13	13	100%
VC5	5	3	60%	12	10	83%	13	13	100%
VC6	2	2	100%	4	2	50%	13	12	92%
VC7	6	3	50%	13	6	46%	7	5	71%
VC8	3	3	100%	7	4	57%	9	8	89%
VR1	6	1	17%	7	1	14%	7	0	0%
VR2	3	1	33%	11	9	82%	14	11	79%
VR3	3	0	0%	5	1	20%	5	1	20%
VR4	8	0	0%	14	0	0%	11	0	0%
VR5	5	5	100%	6	3	50%	6	4	67%

VR6	4	1	25%	10	2	20%	10	0	0%
VR7	4	0	0%	6	0	0%	11	7	64%
VR8	4	0	0%	12	1	8%	8	1	13%
VR9	3	0	0%	5	0	0%	11	1	9%
VR10	5	0	0%	3	0	0%	11	2	18%

AVALIAÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS EM CRIANÇAS FALANTES DE PORTUGUÊS EUROPEU (PE): UM TESTE PILOTO

STÉPHANIE DIAS VAZ

NOVA FCSH/CLUNL

RESUMO:

Embora existam vários instrumentos internacionais de avaliação de narrativas orais referenciados e validados, não existe até ao momento um instrumento deste tipo para o PE. No presente trabalho, pretende-se apresentar uma primeira versão de um instrumento de avaliação de produções narrativas orais para crianças falantes de PE, que poderá ser usado em populações com perturbações da linguagem para auxiliar o diagnóstico e para planificar a intervenção.

Apresenta-se a metodologia usada na construção do instrumento, a sua estrutura, critérios de análise das produções, e faz-se uma caracterização dos procedimentos usados na validação do instrumento.

PALAVRAS CHAVE: Avaliação; Narrativas; Estruturas adverbais; Produção oral.

ABSTRACT:

Although there are several referenced and validated international instruments for evaluating oral narratives, there is yet no such instrument for EP. In the present work, we present a first version of an instrument for evaluating oral narrative productions for EP-speaking children, which can be used in populations with language disorders to help the diagnosis and to plan intervention.

We present the methodology used in the construction of the instrument, its structure, criteria for the analysis of productions, and a characterization of the procedures used in the validation of the instrument.

KEY WORDS: Evaluation; Narratives; Adverbial structures; Oral production.

1. Introdução

Ao longo dos anos, vários estudos têm mostrado que o desempenho de crianças na narrativa oral, em idade pré-escolar, pode predizer problemas futuros na alfabetização (Catts et al., 2015), bem como predizer a competência textual na idade escolar (Pinto et al., 2016). Deste modo, o uso de métodos quantitativos e qualitativos para a investigação da narrativa oral tem sido valorizado dentre os procedimentos formais e informais para avaliação da linguagem (Justice et al., 2010; Petersen et al., 2008).

Dentre os instrumentos formais para avaliação da narrativa oral disponíveis para outras línguas, podemos citar os seguintes: *The Bus Story* (Renfrew, 1969); *Test of Narrative Language* (TNL) (Gillam & Pearson, 2004); *Expression, reception and recall of narrative instrument* (ERRNI) (Bishop, 2004); *Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI) (Schneider, Dubé e Hayward, 2005); *Diagnostic Evaluation of Language Variation - Norm Referenced Test* (DELV-NR) (Seymour, Roeper & Villiers, 2005); Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) (Gagarina et al. 2015). No entanto, não existe até ao momento um instrumento formal e normalizado para avaliar competências narrativas para o português europeu (PE).

A produção oral de narrativas de histórias é uma tarefa linguística complexa, que envolve quer fatores linguísticos (morfossintáticos, semânticos, pragmáticos e fonológicos), quer fatores cognitivos, como: memória de trabalho, capacidade de fazer inferências e de integrar as informações veiculadas no texto (Brandão & Spinillo, 2001). A produção de histórias orais é um recurso que permite analisar a competência narrativa

(esquemas, organização, construções e convenções), mesmo de crianças que ainda não foram alfabetizadas (Spinillo, 1993; Simões, 2000). A produção bem-sucedida de uma história é uma tarefa complexa que se baseia no conhecimento do conteúdo específico do gênero, como, por exemplo, de formas convencionais usadas como abertura e fecho; e em conhecimentos linguísticos, como, por exemplo, no uso de conectores temporais e causais (Kaderavek & Sulzby, 2000). Para analisar as narrativas orais, consideram-se habitualmente parâmetros macroestruturais e microestruturais. Como parte fundamental do processo de avaliação da linguagem, a escolha dos instrumentos permitirá a análise de competências específicas, o que poderá auxiliar os Terapeutas da Fala na avaliação, diagnóstico, planeamento e respetiva intervenção terapêutica. Dessa forma, ressalta-se a importância da avaliação qualitativa e quantitativa da linguagem, para o auxílio ao diagnóstico precoce e início da intervenção terapêutica imediata, que tem como objetivo minimizar o efeito do défice da linguagem na vida social e, posteriormente, escolar da criança (Giusti; Befi- Lopes, 2008; Lindau, 2014). As narrativas orais são consideradas uma importante ferramenta de avaliação das competências linguísticas das crianças, num contexto que exige a organização do discurso, integrando informação de diferentes níveis e relações semânticas complexas.

Em Portugal, existem vários instrumentos de avaliação padronizados, mas nenhum que permita analisar as produções narrativas das crianças. Logo, a disponibilidade de instrumentos para sistematizar a avaliação da narrativa por parte de clínicos e investigadores é diminuta, surgindo a possibilidade de criar um teste padronizado e validado que permita estabelecer um perfil de capacidades e dificuldades em tarefas de conto e reconto de narrativas orais e que possa auxiliar o processo de avaliação e diagnóstico da linguagem nas crianças portuguesas.

2. Avaliação de competências narrativas

Até ao momento existe muita investigação sobre produções narrativas, havendo um número considerável de estudos baseados no conto *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969), um dos materiais universalmente utilizado com a finalidade de desencadear narrativas. Contudo, poucos são os instrumentos normalizados (cf. Viana et al. 2017) com vista à avaliação e diagnóstico clínico nesta área da linguagem.

Todos os instrumentos analisados - *The Bus Story* (Renfrew, 1969); *Test of Narrative Language (TNL)* (Gillam & Pearson, 2004); *Expression, reception and recall of narrative instrument (ERRNI)* (Bishop, 2004); *Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)* (Schneider, Dubé e Hayward, 2005); *Diagnostic Evaluation Of Language Variation - Norm Referenced Test (DELV-NR)* (Seymour, Roepel & Villiers, 2005); *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)* (Gagarina et al. 2015) - têm como procedimento comum para a obtenção de um corpus de produções de narrativas orais uma tarefa de reconto, com ou sem ajudas materiais. Quando não há ajudas materiais, a criança apenas tem de escutar uma história narrada pelo avaliador e proceder ao seu reconto. Quando há materiais de suporte, são fornecidos cartões que ilustram a sequência de ações que constituem a narrativa. As faixas etárias em que as provas são aplicáveis centram-se entre os 3 e os 15 anos. A codificação e análise diferem de prova para prova, no entanto, incluem habitualmente a análise da estrutura ou esquema narrativo, a análise microlinguística, a análise dos recursos de coesão e a análise das hesitações.

3. Desenvolvimento de competências narrativas

3.1. Narrativa

A narrativa é uma tarefa de grande complexidade que exige a interiorização de competências linguísticas, cognitivas e sociais (Befi-Lopes, Bento, & Persinoto, 2008).

Existem inúmeras definições de narrativas. Costa et al. 2010, por exemplo, definem narrativa do seguinte modo:

«(...) uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força vem perturbar. Daqui resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido. O segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas nunca são idênticos. Há conseqüentemente dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado (equilíbrio ou desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a um outro estado» (p.92).

Todas as histórias podem ser traduzidas por um antes (estado inicial caracterizado pelo equilíbrio), um durante (caracterizado por transformações) e um depois (estado final caracterizado por um novo equilíbrio) (Costa, et al. 2010).

A narrativa é um tipo textual com que os alunos contactam desde muito cedo e está presente em todas as sociedades desde os primórdios da humanidade, quer seja no modo oral, quer seja no modo escrito (Pereira & Azevedo, 2005). Para além disso, a criança familiariza-se de forma espontânea com este tipo textual através de interações comunicativas familiares e, por conseguinte, com estruturas de narrativas elementares, como o relato.

3.2. Aquisição e desenvolvimento da narrativa

Nos últimos anos, de acordo com Monteiro et al. (2016), a investigação sobre aquisição da linguagem tem focado de forma significativa a organização da informação no processamento discursivo. A produção de uma narrativa coerente é uma tarefa linguística complexa que requer que o sujeito planeie e execute a verbalização atualizando múltiplas competências linguísticas. Na narrativa, a organização cronológica e causal de acontecimentos implica o uso de estruturas linguísticas para a expressão do tempo, a localização de entidades e acontecimentos que leva ao uso de marcadores de espaço e a referência a múltiplos participantes nos eventos obriga à utilização de formas de referência e de correferência complexas (Monteiro et al., 2016).

Vários estudos (Hudson & Shapiro, 1991) mostram que as competências de produção de narrativas por parte das crianças aumentam de acordo com a idade/escolaridade, observando que as histórias se tornam cada vez mais complexas e elaboradas. As crianças aos cinco e seis anos apresentam conhecimento da estrutura da narrativa, com domínio satisfatório da relação temporal entre os eventos narrados, utilizando operadores narrativos e fazendo uso de relações espaciotemporais organizadas (Dadalto & Goldfeld, 2000), a criança demonstra ser capaz de começar a narrar os «porquês» e os «modos» como os acontecimentos se desenrolam

e estão já presentes nas suas narrativas sentimentos, intenções, emoções e pensamentos (Peterson & McCabe, 1983; Umiker-Sebeok, 1979).

A partir dos seis anos de idade, a criança apresenta uma maior flexibilidade dos esquemas, uma maior capacidade de seleção da informação relevante (Larrea, 1994).

Bento & Befi-Lopes (2010) assumem que o aumento da complexidade das histórias e o aumento da idade desencadeiam um aumento do tipo de discurso intencional e diminuição do tipo de discurso descritivo. Assim, estes autores afirmam que a capacidade de ordenação temporal já está desenvolvida aos sete anos, e os tipos de discurso realizados sofrem influência da idade e do tipo de história/narrativa fornecida.

De acordo com Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011), o desenvolvimento discursivo emerge entre os dois e os quatro anos de idade e estabiliza no final da adolescência. A produção da narrativa constitui um objetivo transversal a todos os anos de escolaridade. Esta constatação reforça a ideia, defendida também por Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011), de que as narrativas constituem bons instrumentos preditivos das competências linguísticas e comunicativas, uma vez que fornecem informações acerca i) dos conhecimentos sintáticos e semânticos, ii) do uso de mecanismos de construção de referência, de continuidade do tópico e de articulação de frases complexas, e iii) da capacidade de adaptação ao destinatário. Nas narrativas, a produção pressupõe não só a representação analítica dos acontecimentos, como também o emprego de marcas linguísticas que organizem esses acontecimentos (Rebelo, Marques & Costa, 2000).

Ainda, diversos estudos revelam que o desempenho narrativo das crianças mais novas melhora na presença de imagens ou sequências de imagens (Bamberg, Shapiro, & Hudson, 1991; Zanotto, 2003; Cruz, 2011). Desta forma, a compreensão narrativa encontra-se condicionada pelo facto de a criança apoiar a sua compreensão em imagens, ou seja, esta está ainda dependente de um suporte concreto, figurativo e espacial (Velo, 1999). O estudo da competência narrativa inclui ainda outros aspetos como o uso de recursos coesivos e o nível de coerência das produções.

Diversos autores têm dedicado os seus estudos à narrativa, comparando as capacidades e competências de crianças com e sem perturbações de linguagem (Gillam & Johnston, 1992; Oetting & Horohov, 1997; Kaderavek & Sulzby, 2000; Scott & Windsor, 2000; Conti-Ramsden, 2003). O desenvolvimento da capacidade narrativa nas crianças com perturbação de linguagem é ampliado ao longo do tempo, mas não se encontra no estágio dos seus pares com desenvolvimento típico (Reuterskiöld et al., 2011).

Deste modo, a análise de narrativas permite registar e avaliar capacidades de expressão linguística (sintáticas e lexicais), através da análise da dimensão microestrutural, assim como capacidades de organização linguística mais gerais, através da análise da dimensão macroestrutural (Westby, 2005). A existência de uma organização da informação própria nas narrativas gera um consenso na literatura atual sobre a importância de se estabelecerem protocolos para a análise das dimensões macro e microestruturais das mesmas (Monteiro et al., 2016). Estes dois tipos de análises podem ser usados para perceber a complexidade da narrativa e os efeitos resultantes da sua compreensão (Beaugrande & Dressler, 1983; Graesser, Gernsbacher & Goldman, 1997; Van Dijk, 1997). Estas duas análises representam duas áreas distintas, mas inter-relacionadas, subjacentes à competência do discurso narrativo (Liles et al., 1995; Pearson, 2002).

3.3. Análise macroestrutural

Na dimensão macroestrutural das narrativas, alguns dos estudos propõem que a progressão temática ao longo das narrativas segue uma forma canónica com a seguinte estrutura: (i) situação inicial /abertura: em que o sujeito expõe o assunto sobre o qual vai falar, apresenta e conta o que os personagens desejam fazer e descreve o cenário onde os factos acontecem; (ii) desenvolvimento: constitui a parte central, onde a história vai sendo contada seguindo a ordem dos episódios em que as personagens atuam, pensam e se expressam; e (iii) conclusão /desfecho ou desenlace: é o encerramento da história, no qual ocorre o desenlace dos acontecimentos, incluindo a resolução dos conflitos gerados no decorrer da história.

A macroestrutura diz respeito a todos os componentes que possibilitam a organização global de sentido do discurso/texto e que são responsáveis pela sua significação. São estas componentes que tornam possível o planeamento, a compreensão, a memorização e a reprodução das ideias essenciais da história. A macroestrutura associa-se, portanto, todos os elementos e mecanismos que visam manter a coerência do texto e/ou discurso (Sautchuk, 2003).

A análise macroestrutural considera a coerência da narrativa, ou seja, a presença e a organização dos elementos da história, como a manutenção de personagem e tema, e a relação entre eventos e o desfecho (Spinillo & Martins, 1997; Miles; Chapman, 2002; Heilmann et al., 2010).

A análise macroestrutural aplicada no instrumento MAIN consta de uma adaptação amplamente divulgada na análise da Gramática da História introduzida por Stein & Glenn (1979). A análise compreende os seguintes componentes macroestruturais: localização, evento inicial, finalidade, tentativa, desfecho e reação.

3.4. Análise microestrutural

Considerando a dimensão microestrutural das narrativas, os estudos referidos na literatura são consensuais salientando que, a este nível, a análise da narrativa foca a estrutura e o conteúdo linguístico das produções da criança (Justice et al., 2006). De um modo geral, nos estudos realizados, as estruturas linguísticas são avaliadas através da análise das capacidades sintáticas da criança, usando, por exemplo, a extensão média de enunciado (MLU) e a complexidade (Nippold et al., 2005). As medidas de conteúdo linguístico são usadas para avaliar as capacidades lexicais da criança e geralmente medem a diversidade lexical (Miller & Klee, 1995). A dimensão microestrutural da narrativa é assegurada pelo uso eficaz de mecanismos de coesão. Estes estão positivamente relacionados com a capacidade de organização da narrativa na criança e continuam a desenvolver-se ao longo da escolaridade. Segundo Halliday & Hasan (1976), a coesão refere-se às relações de sentido estabelecidas através de elementos gramaticais e lexicais, que são responsáveis pela sua estruturação e que são cruciais para a sua interpretação. A microestrutura é, desta forma, responsável pela estruturação linguística do texto/discurso, e representa todo um sistema de instruções de superfície que auxiliam na construção linear do discurso por intermédio de palavras, de frases, organizadas como elementos e mecanismos de coesão (Sautchuk, 2003).

A análise microestrutural considera a sequencialidade e sentido da narrativa, além dos elementos de coesão

temporal e referencial que regem a sequência estrutural, com base nos princípios morfossintáticos e semânticos. Histórias mais densas do ponto de vista da coesão são, também, aquelas que apresentam eventos e episódios que envolvem personagens em ações diversas e, ainda, têm estreita relação com a coerência (Halliday; Hasam, 1976; Spinillo & Martins, 1997; Justice et al., 2006).

Os elementos para uma análise microestrutural, de acordo com o MAIN (Gagarina et al. 2015), cobrem uma ampla gama de aspetos linguísticos, incluindo medidas gerais de extensão e diversidade lexical, aspetos da morfossintaxe e discurso. Os elementos referentes à microestrutura são específicos de cada língua, e é inevitável que alguns sejam diferentes entre línguas.

No discurso narrativo, a extensão da história, o vocabulário, o desenvolvimento temático, a extensão média dos enunciados e o número de unidades temáticas também diferem nas narrativas de crianças com perturbações da linguagem e crianças com desenvolvimento típico (Newman & McGregor, 2006).

3.5. Relações de tempo, causa e consequência

Tal como refere Sousa (1996), a linguagem conserva marcas das operações que a constituem, atualizando um conjunto de marcadores que funcionam como sinais das operações mentais que estão na origem da produção de enunciados. Desta forma, para estudarmos as produções narrativas temos de ter em conta relações temporais e causais. Dado que a narrativa pressupõe um princípio, um desenvolvimento e um fim (Ricoeur, 1989), torna-se muito importante a existência de um número mínimo de eventos que possa assegurar essa sequência. Por outro lado, não é apenas o número de eventos que garante a sequencialidade, mas também as relações lógicas e temporais que se estabelecem entre os eventos, ao longo da narrativa. Essas relações são garantidas pela presença de “mecanismos de conexão frásica”, concretizados através de conectores que apontem sequencializações temporais, causais e consecutivas (Rosa, 2009).

O tempo tem um papel imprescindível na construção de uma narrativa, pois marca o período cronológico (tempo de um acontecimento), do início ao fim da história, ou seja, a história desenvolve-se no decorrer desse tempo. Também as relações temporais entre os eventos são fundamentais.

Para Oliveira (2003), todas as línguas possuem diferentes marcas responsáveis por localizar eventos ou estados no eixo temporal, no entanto, no caso do português europeu, os indivíduos tendem a utilizar com maior frequência os tempos verbais (encontrando-se, nas narrativas, geralmente no passado – pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito), embora os advérbios ou expressões adverbiais temporais e certas construções de tempo também possam desempenhar essa função. Posto isto, todas as produções narrativas retratam uma história que se passa num determinado tempo e lugar. A narração só existe na medida em que há ação, que é praticada pelos personagens; uma ação ocorre por uma determinada causa e desenrola-se envolvendo certas circunstâncias. Assim, é importante mencionar o modo como tudo aconteceu e as consequências provocadas pelos acontecimentos. Tudo isto é referido com apoio de marcadores linguísticos de causa e de consequência (expressões, orações, advérbios e/ou sintagmas preposicionais).

A causalidade é uma característica que diz respeito ao facto de as ações ao longo da narrativa se desenrolarem

respeitando uma lógica, pautadas por uma relação de causalidade. O texto não é uma mera justaposição de acontecimentos que se sucedem no tempo (Neves & Oliveira, 2001).

Existem vários trabalhos, alguns já mencionados, que estudam estes aspetos essencialmente para a escrita. Todorov (2008), por exemplo, refere que as relações que se estabelecem entre orações podem ser de três tipos. A mais simples é a relação temporal: os elementos seguem-se porque se seguem no mundo imaginário da história. A relação lógica é um outro tipo de relação; as narrativas são habitualmente fundadas em implicações e pressupostos, enquanto os textos mais afastados da ficção se caracterizam pela presença da inclusão. E uma terceira relação é de tipo “espacial”, na medida em que duas orações são justapostas por causa de certa semelhança entre elas, desenhando assim um espaço próprio ao texto. De acordo com este autor, a narrativa possui sempre relações de causalidade.

Existem até ao momento vários estudos para o português centrados em narrativas (escritas ou orais) que consideraram diferentes parâmetros de análise e, até mesmo, diferentes populações: crianças com dificuldades de aprendizagem, crianças surdas, crianças bilingues, entre outros.

Como vimos, a narrativa é marcada pela sucessão de acontecimentos através de uma sequência temporal e cronológica dos acontecimentos passados. Costa, Vasconcelos e Sousa (2010) sugerem que uma história só faz sentido e é coerente quando existe uma linha temporal estruturada em que os episódios se ordenam, de forma a tornarem-se visíveis as relações de simultaneidade, posterioridade e anterioridade. Também Silva (2005) indica que a sucessão de eventos introduz um critério de natureza temporal na definição de narrativa. E ainda, Adam (1992), sugere o estilo narrativo como um desenrolar de um processo – conjunto de eventos que se sucedem no tempo.

Várias autoras assumem nos seus trabalhos que a narrativa remete sempre para um tempo e um espaço diferentes, disjuntos em relação à situação da interlocução (Batoréo, 1996; Silva, 2005; Sousa, 2007, e.o).

Como já referido várias poderão ser as estruturas que influenciem a interpretação e análise dos enunciados das produções narrativas, por isso, torna-se importante referir seguidamente o que entendemos por estruturas complexas.

3.6. Estruturas complexas

Importa avaliar a capacidade de uso de estruturas linguísticas complexas adequadas à produção de uma narrativa e a capacidade de usar conectores.

Costa (2010) estudou a produção escrita de conexões contrastivas por crianças e adolescentes, concluindo que a aquisição de nexos concessivos, semanticamente contíguos aos adversativos e aos condicionais, é tardia. A autora colocou a hipótese de que o carácter tardio da aquisição de conectores concessivos possa ser explicado pela complexidade estrutural destas unidades, representadas no léxico por configurações complexas de traços.

Os resultados relatados em Costa (2010) foram comparados com a produção espontânea de conectores representativos de nexos contrastivos, causais e condicionais (cf. corpus de Santos, 2006).

De acordo com Costa et al. (2008) em estádios iniciais de aquisição é possível estabelecer uma escala de

emergência que corresponderá aos conectores: e > mas > porque > se. Esta escala aproxima-se bastante da escala apresentada por Diessel (2004) para o inglês: and > because > so > but > when > if.

Borges (2015) analisou narrativas escritas e a capacidade que lhe é inerente, considerando parâmetros como: a construção frásica, as nominalizações, o vocabulário, a utilização de adjetivos e advérbios, e ainda, a forma como são geridos os mecanismos da coesão utilizados na construção da narrativa. A autora concluiu que os alunos utilizavam com maior frequência nas suas narrativas escritas mecanismos linguísticos, a par de outros, como as conjunções ou locuções conjuncionais temporais, concessivas, conclusivas, causais: *quando, logo que, enquanto, de repente, exatamente, passado pouco tempo, logo*, assim, a coordenação é um denominador comum em todos os alunos, maioritariamente a conjunção «e».

Desta forma, sabe-se que há desenvolvimento no uso de diferentes tipos de conetores (Diessel, 2004; Costa, 2006, 2010; Santos, 2008; e.o), interessando verificar o uso de conetores de diferentes graus de complexidade que as crianças usam nas produções das suas narrativas. Assim como se sabe que a utilização de estruturas adverbiais, complexas ou simples, influencia a interpretação de enunciados linguísticos e, nesse sentido, apresentaremos brevemente as particularidades dessas estruturas.

3.7. Estruturas adverbiais

Uma vez que as estruturas adverbiais intervêm na construção das categorias de tempo, causa e consequência, entre outras, torna-se importante observar produções narrativas que tenham este tipo de estruturas, pois mostram ser cruciais na análise e interpretação de narrativas. Nesta perspetiva, a narrativa é um texto que se caracteriza: (i) por uma disposição sequencial de ações e de acontecimentos ligados entre si por relações concetuais variadas (causalidade, finalidade, proximidade temporal, etc.); (ii) pelo recurso a determinados elementos linguísticos como organizadores temporais, tempos verbais (nomeadamente as várias formas de Pretérito) e auxiliares aspetuais que acrescentam à estrutura temporal do discurso informações relativamente ao modo como as ações se desenrolam; e (iii) pela presença de uma estrutura canónica que corresponde a um conjunto organizado de eventos e de estados.

Como já referido, nas narrativas existem marcadores que expressam temporalidade, causalidade e/ou consequência, sendo que estes podem estar linguisticamente expressos ou não, estando marcados sintaticamente ou não, também.

Estes marcadores podem ser destacados e através deles podemos perceber o grau de complexidade da estrutura e, até, podemos medir essa mesma complexidade, quer comparando a complexidade semântico-sintática de diferentes conectores, quer aferindo o número e tipo de estruturas frásicas complexas.

Os marcadores linguísticos a que nos referimos podem ser: conectores, orações subordinadas adverbiais e/ou sintagmas preposicionais ou adverbiais.

Uma frase complexa é aquela que possui mais do que um verbo principal. Logo, é constituída por duas ou mais orações, que podem ser coordenadas ou subordinadas.

As orações subordinadas estão dependentes de uma outra oração denominada oração principal ou subordinante, na qual desempenham uma função gramatical. A ligação entre a oração subordinada e a principal pode ser

estabelecida por uma conjunção ou locução subordinativa, por um pronome relativo ou por um pronome ou advérbio interrogativo. Na tradição gramatical portuguesa, distingue-se nas orações subordinadas as adverbiais (temporais, causais, comparativas, concessivas, finais, condicionais e consecutivas), adjetivas relativas (explicativas e restritivas) e finalmente substantivas completivas (integrantes, interrogativas indiretas e infinitivas) (Mateus et al., 2003).

Para Lobo (2013), embora, na maioria das gramáticas portuguesas, sejam incluídas nas subordinadas adverbiais simplesmente as orações temporais, causais, finais, condicionais, concessivas, comparativas e consecutivas, outros tipos semânticos geralmente ignorados nas gramáticas devem também ser considerados, tais como as orações contrastivas, as orações de modo, as orações de circunstância negativa, as orações resultativas, as orações substitutivas e as orações acrescentativas. Para a autora, as comparativas e consecutivas não devem estar a par das outras orações adverbiais. (cf. Tabela 1)

As estruturas de subordinação apresentam algumas propriedades que permitem distingui-las das estruturas de coordenação. Uma delas é, por exemplo, o facto de as estruturas subordinadas desempenharem sempre uma função sintática dentro da oração principal, que pode ser de complemento, no caso das orações substantivas, ou de adjunto, no caso das orações adjetivas relativas e adverbiais.

Algumas estruturas de subordinação envolvem o conhecimento de noções lógico-semânticas - subordinação semântica, tais como as construções condicionais (que envolvem as construções causais, condicionais e conclusivas), as finais, as contrastivas (que incorporam as concessivas), a ordenação temporal e a graduação (que englobam as comparativas e consecutivas).

De acordo com Mateus et al. (2003), as orações finais, iniciadas pelos conectores *para que, a fim de que, para, que*, (= *para que*), exprimem o fim ou o propósito.

Segundo Lobo (2013), existem duas grandes subclasses de adverbiais que manifestam dois graus diferentes de coesão e de integração, são elas, as adverbiais integradas e periféricas.

Como já mencionado, os nexos semânticos entre orações, no âmbito da frase complexa, são geralmente feitos por conectores¹. No quadro seguinte apresentam-se os conectores mais comuns para cada subtipo de orações adverbiais (quadro inspirado em Lobo, 2013).

¹ O termo “conector” envolve quer conjunções e locuções conjuncionais, quer marcadores discursivos: expressões de natureza adverbial (por ex., *consequentemente*), preposicional (por ex., *em suma*) e até verbal (por ex., *dito de outro modo*). Para outros autores, um conector é ainda um subtipo de marcador discursivo (Fraser, 1999).

Temporais	Causais e Explicativas	Finais e Resultativas	Concessivas	Condicionais	Modo	Circunstância Negativa	Contrastivas	Substitutivas	Acrescentativas
Antes de Depois de Depois que Ao Desde que Até Até que Quando Logo que Assim que Mal Sempre que (De) cada vez que À medida que Enquanto	Por Porque Como Uma vez que Visto que Dado que Já que Visto Dado Pois Que	Para Para que A fim de A fim de que De forma que	Embora Apesar de Se bem que Ainda que Mesmo se Mesmo que Nem que	Se Caso No caso de Na condição de A Desde que Contanto que A não ser que A menos que	Como	Sem Sem que	Enquanto (que) Ao passo que	Em vez de	(Para) além de

Tabela 1: Conectores de subordinação adverbial²

No que toca aos papéis dos conectores, para além de funcionarem como instrumentos sinalizadores das relações discursivas entre segmentos, eles estão tipicamente ao serviço da coerência do texto. A escolha inapropriada de um conector pode dar origem à incoerência do texto/discurso.

4. Objetivos

O presente trabalho visa avaliar as produções narrativas em Crianças Falantes de Português Europeu entre os 6 e os 12 anos, e com ele pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- criar uma primeira versão de um instrumento de avaliação de produções narrativas orais para crianças com desenvolvimento típico de linguagem no Português Europeu;
- definir padrões normativos nas produções orais das crianças, nas duas tarefas apresentadas (conto e reconto de histórias);
- analisar e interpretar a presença de propriedades micro e macroestruturais nas produções narrativas das crianças.

Os participantes serão caracterizados segundo idade cronológica, escolaridade, região e género. A recolha de dados será efetuada de norte a sul do país e ilhas, de forma individual.

² Lobo (2013, p.1983) assume que algumas orações com ‘quando’ e ‘até que’ têm um estatuto especial - não podem ser antepostas. Ainda, de acordo com Lobo (2013), existem outros conectores que podem introduzir orações finais: *com o intuito de, com a finalidade de, com o fim de seguidos de infinitivo, e de forma a que, de modo que, de maneira a que, seguidos de conjuntivo.*

5. Metodologia

5.1. Questões de investigação

Para conseguir atingir os objetivos acima mencionados partimos das seguintes questões de investigação:

- Como podemos analisar e interpretar a presença de propriedades micro e macroestruturais nas produções narrativas das crianças?
- Que aspetos é relevante considerar?
- Que metodologia é mais eficaz para um instrumento de avaliação de desenvolvimento da competência narrativa?
- Que metodologia permite aferir de forma mais adequada o desenvolvimento linguístico nestas produções narrativas – conto ou reconto?
- Que medidas são mais robustas/fiáveis para determinar esse desenvolvimento linguístico?

5.2. Hipóteses

Após revisão da literatura, tornou-se relevante considerar as seguintes hipóteses de investigação face ao nosso estudo piloto:

- As crianças têm uma performance melhor nas produções narrativas quando em situações de reconto de histórias; (Bishop & Edmunson, 1987; Zanotto, 2003; Nippold, et al., 2005; Cavalcante & Mandrá, 2010; Silva, 2013; Andrade, 2017, Balciuniene & Kornev 2016; entre outros).
- Existem diferenças entre grupos etários nos parâmetros macro e microestruturais (Mckeough, 2000; Dadalto & Goldfeld, 2009; Borges, 2015; Andrade, 2017).

5.3. Critérios de inclusão

Dada a importância em definir critérios de inclusão e exclusão adequados, tornou-se relevante estabelecer os seguintes critérios face às crianças:

- Não apresentar problemas cognitivos (esta informação é facultada pelos cuidadores e professores), nem de linguagem (todas as crianças serão avaliadas através da Grelha de Avaliação da Linguagem – nível escolar - GOL-E (Sua Kay & Santos, 2014, 2ªed);
- Apresentar inteligibilidade de fala que garanta ao avaliador o acesso ao conteúdo da narrativa oral (palavras ou enunciados);
- Ser falante monolíngue de português europeu;
- Ter idade cronológica de 6 a 12 anos;
- Ter o nível de escolaridade pretendido;
- Apresentar percentis normativos para a respetiva faixa etária disponibilizados a partir dos 8 anos (todas as crianças serão avaliadas antes da aplicação do instrumento de avaliação de narrativas, através de uma

prova de memória verbal – *RAVLT* – composta por uma lista de 15 substantivos).

5.4. Participantes

Este estudo piloto contou com uma amostra de 38 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade, de ambos os sexos, residentes em Sintra, Lisboa e Torres Novas, todas elas falantes monolíngues de PE.

Grupo	N	Intervalo de idades
6 anos	4	6;0 - 6;9
7 anos	4	7;5 - 7;10
8 anos	4	8;3 - 8; 11,7
9 anos	6	9; 0 - 9; 11
10 anos	4	10; 1 - 10;10
11 anos	11	11;1 - 11;9
12 anos	5	12;0 - 12;11
TOTAL	38	

Tabela 2: Número total de participantes, divididos por faixa etária.

5.5. Instrumento

Foi aplicada inicialmente uma prova de Avaliação da Linguagem - Teste GOL_E – a todas as crianças, permitindo avaliar as capacidades linguísticas, ao nível de estruturas semânticas, morfossintáticas e fonológicas. A prova tem como objetivo a avaliação da linguagem expressiva e deteta a existência de problemas que possam interferir na aprendizagem, possibilitando a correlação com os nossos resultados.

Esta prova é a única aferida para o PE para as faixas etárias 6 – 10, não existindo outra que contemple as restantes faixas etárias. Assim sendo, cabe à investigadora e Terapeuta da Fala que desenvolve este estudo perceber, de forma informal, se as crianças mais velhas apresentam alguma perturbação de linguagem. Sempre que se verifique alguma alteração a criança será excluída.

No estudo final, as crianças serão ainda sujeitas à aplicação de uma prova de memória – *RAVLT* (Teste de Aprendizagem Auditivo-Verbal de Rey), permitindo despistar problemas de memória verbal que eventualmente interfiram na tarefa de reconto. Este é um instrumento neuropsicológico muito utilizado na prática clínica para detetar problemas de memória, e considera-se eficaz na identificação dos princípios básicos relacionados com o processo de retenção de novas informações.

Estas duas provas (de linguagem e de memória) serão usadas complementarmente para correlacionar os resultados do nosso instrumento.

Nesta fase piloto, foram criadas três histórias: i) a Minhoca e o Pássaro inventada pela investigadora; ii) os Elefantes Espertalhões, adaptada de outra história já publicada – Chibos Sabichões (González, 2016), e iii) a Fada Arco-Íris, traduzida e adaptada de uma história espanhola – El hada del arco iris (Yebra, 2015).

Estas três histórias foram manipuladas para o trabalho experimental, apresentando diferentes graus de

complexidade quanto às sequências de eventos e à complexidade linguística.

Para cada história foram criadas: i) sequências de imagens ilustrativas (cf. Exemplo de história - Sequência de imagens 1) criadas por uma designer profissional; ii) uma narrativa que acompanha as imagens; e iii) perguntas de compreensão.

As perguntas de compreensão permitem perceber se as crianças compreendem as histórias apresentadas.

Contar e recontar histórias permite à criança construir a realidade contada, incluindo a organização da estrutura narrativa. A criança, ao recontar a história que ouviu, demonstra que percebeu o seguimento da mesma, que a reorganizou mentalmente.

Zanotto (2003) diz-nos ainda que é fundamental a orientação da criança no reconto, pois isso ajudá-la-á a recordar os elementos principais da história. Deste modo, a narrativa permite-nos perceber e analisar a complexidade do discurso que os indivíduos relatam.

No nosso estudo, cada sequência de imagens foi testada como estímulo a conto ou como suporte a situação de reconto a diferentes grupos de crianças. Todas as histórias foram aplicadas nas duas tarefas propostas (conto e reconto), sendo que cada grupo teve acesso a duas histórias, uma por cada tarefa.

O nosso instrumento foi aplicado em suporte digital e em papel, de forma individual e com recurso a gravação áudio.

Abaixo, apresentamos um exemplo de sequência de uma das histórias.



Sequência de imagens 1: História da minhoca e do pássaro.

5.6. Procedimentos

Após a aplicação da prova de linguagem GOL_E, anteriormente referida, foi aplicado o nosso instrumento, tendo em conta os seguintes procedimentos para cada tarefa:

a) TAREFA DE CONTO:

1. Mostrar a sequência de imagens de uma história;
2. Aplicar as questões de compreensão;
3. Pedir à criança que conte essa história.

b) TAREFA DE RECONTO:

1. Mostrar a sequência de imagens de outra história + ouvir a história;
2. Aplicar as questões de compreensão;
3. Pedir à criança que reconte essa história.

Todas as produções das crianças foram gravadas em áudio com consentimento prévio dos pais, e o projeto e materiais foram submetidos e aprovados pela comissão de ética da FCSH e Ministério de Educação.

5.7. Critérios de avaliação e codificação

As produções das crianças foram transcritas de acordo com o formato Chat (MacWhinney, 2000) e analisadas de acordo com uma grelha de critérios de desempenho, que contempla parâmetros macroestruturais e microestruturais. Nos parâmetros **macroestruturais**, incluem-se parâmetros gerais (abertura da narrativa; organização e coerência da narrativa; e sequência de eventos) e parâmetros específicos (espaço e personagens; situação inicial; sequência de eventos; problema; e desfecho).

Nos parâmetros **microestruturais**, incluem-se: a) medidas de produtividade linguística da narrativa, referentes: ao número total de palavras, número total de palavras diferentes e número de enunciados; e b) medidas de complexidade linguística da narrativa, que incluem extensão média e máxima de enunciados em palavras, número de orações simples e complexas, tipo de coordenadas e/ou subordinadas, número e diversidade de orações adverbiais e conetores que expressam relações de tempo, causa e consequência.

Serão ainda considerados eventuais **desvios** (problemas: de concordância – género, número, verbal; de flexão regular e/ou irregular; de flexão tempo e modo; de retoma pronominal; no uso de artigos...)

Com base nos resultados obtidos, faremos uma reflexão sobre: i) quais as sequências de imagens/ narrativas mais eficazes na obtenção de produções narrativas orais; ii) qual a tarefa que permite uma melhor avaliação destas produções; iii) quais os parâmetros de análise/codificação a incluir na versão final do instrumento; iv) quais as propriedades psicométricas a considerar e que medidas serão mais vantajosas na seleção de instrumentos válidos e confiáveis, assegurando a qualidade dos resultados do estudo.

6. Resultados Preliminares

Até ao momento, temos um total de 38 questões de compreensão na tarefa de conto e 40 na tarefa de reconto, assim como 38 produções orais na tarefa de conto, e 40 produções orais na tarefa de reconto (cf. Tabela 3).

	Conto	Reconto
H1 - Minhoca	16	13
H2 - Elefantes	11	13
H3 - Fada	11	14
TOTAL	38	40

Tabela 3: Número de produções orais e respetivos questionários de compreensão por cada história, nas duas tarefas apresentadas, conto e reconto.

Quanto aos resultados observados nas questões de compreensão, em geral, parece existir menor dificuldade nas questões de compreensão na tarefa de reconto; as crianças não apresentam respostas incompletas, mas as crianças mais novas responderam muitas vezes com “outras respostas” o que induz a necessidade de reformulação das perguntas de compreensão numa versão posterior.

Relativamente aos parâmetros macroestruturais, apresentaremos, de seguida um gráfico explicativo que compara os grupos etários, as tarefas e as diferentes histórias.

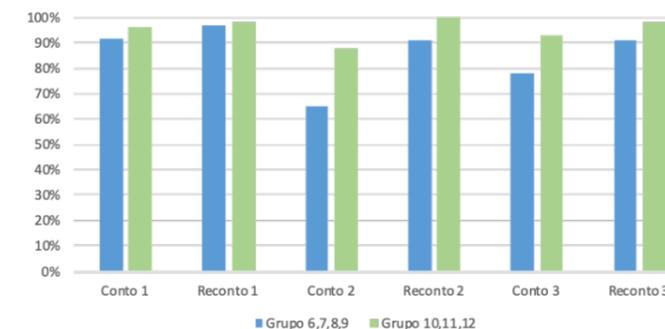


Gráfico 1: % de acerto dos parâmetros macroestruturais por grupos etários

Perante os resultados, verificamos que existe uma taxa de acerto maior quer na tarefa de reconto, quer nas crianças mais velhas.

A história 1- A minhoca e o pássaro, apresenta maior percentagem de acerto em todas as faixas etárias, e a história 2 – Elefantes espertalhões, apresenta uma menor percentagem de acerto, com diferenças entre os dois grupos (6-9 vs. 10-12) mais assinaláveis nas histórias 2 e 3.

Concluindo, com estes resultados preliminares parecem existir:

- i. possíveis diferenças entre a tarefa de conto e de reconto, sendo esta última a que induz maior facilidade na interpretação das imagens;
- ii. menor dificuldade nas questões de compreensão na tarefa de reconto;

iii. diferenças entre a tarefa de conto e de reconto, nos parâmetros macroestruturais da narrativa, tais como os obtidos por vários autores (Bishop & Edmundson, 1987; McKeough, 2000; Zanotto, 2003; Nippold, et al., 2005; Dadalto & Goldfeld, 2009; Cavalcante & Mandrá, 2010; Silva, 2013; Borges, 2015; Balciuniene & Kornev 2016; Andrade, 2017).

7. Trabalho futuro

Sendo este trabalho um teste piloto, numa fase posterior pretende-se:

- validar o instrumento (Denman, et al. 2017), testando uma amostra maior e geograficamente mais diversificada.
- obter dados sobre a sua adequação e facilidade de aplicação junto de um painel de peritos (vários profissionais das áreas da Terapia da Fala, Didática e Linguística).
- aplicar uma prova de memória – RAVLT (Teste de Aprendizagem Auditivo-Verbal de Rey) a todas as crianças, garantindo um percentil adequado face à sua faixa etária, e permitindo identificar possíveis correlações entre memória e desempenho na tarefa de reconto.
- realizar uma análise mais robusta nos parâmetros macro e microestruturais da narrativa.
- considerar propriedades psicométricas (Denman, D., et al. 2017; Souza et al. 2017).

Agradecimentos

Às minhas orientadoras Maria e Marisa por caminharem comigo nesta aventura que é o Doutoramento;

Agradecer de forma especial a todos os pais que, de boa vontade e disponibilidade, aceitaram que os seus filhos pudessem participar neste estudo piloto;

Ao centro de estudos - *SpotKids* por me permitir recolher dados nas suas instalações;

Ao Eduardo pela preciosa ajuda com as transcrições.

À minha família, em especial ao Marco e à Alice, pela motivação.

Referências bibliográficas

Adam, J.-M (1992). *Textes: Types et Prototypes*. Paris: Hachette

Andrade, J. (2017). A Importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor e Intervenção Precoce. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Batoréo, H. (1996). *Expressão do espaço no português europeu: contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e cognição*. Lisboa: Tese de Doutoramento, Lisboa: FLUL.

Beaugrande, R. A. & Dressler, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1983.

Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language impaired 4- year-olds: Transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52.

Bishop, D. V. M. (2004). *Expression, Reception, and Recall of Narrative Instrument - ERRNI*. London, UK: Harcourt Assessment.

Borges, I. (2015). *Expressão de tempo e construção de narrativa*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal.

Cavalcante, P. & Mandrá P. (2010). Oral narratives of children with typical language development. *Pró-Fono R. Atual. Cient.* 22 (4): 391-396.

Costa, A. L. (2006). *Complexidade Estrutural de Conectores Concessivos*. Textos Seleccionados do XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: APL.

Costa, A. L. et al. (2008). Efeitos de modelização no input: o caso da aquisição de conectores. Textos Seleccionados. XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL.

Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Tese de doutoramento, Linguística (Linguística Educacional), Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

Costa, A., Vasconcelos, S. & Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras*. Propostas para o ensino da escrita. Lisboa: FCG.

Cruz, M. (2011). *As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar. Faro: Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação.

Dadalto, E. e Goldfield, M. (2009). Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. *Revista CEFAC*, Jan-Mar; 11(1). pp.42-49.

Denman, D., et al. (2017). Psychometric Properties of Language Assessments for Children Aged 4-12 Years: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 8, 1515.

Diessel, H. (2004) *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge: Cambridge U. P.

Fraser, B. (1999). What are discourse markers?. *Journal of Pragmatics*, 31, pp- 931-952.

Freitas, A. (2006). O desenvolvimento narrativo na infância. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

Gagarina, N. et al. (2015). *Assessment of narrative abilities in bilingual children*. In S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (eds.) *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). *Test of Narrative Language - TNL*. Austin, TX: ProEd.

Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2017). *Test of Narrative Language -TNL2*. Austin, TX: 2ªEd.
Gonçalves, F.; Guerreiro P. & Freitas, M. (2011) *O conhecimento da língua; Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

González, O. (2016). *Chibos Sabichões*. Kalandraka. Portugal.

Graesser, A. C.; Gernsbacher, M. A.; Goldman, S. (1997). *Cognition*. In: Van Dijk, T. (Ed.), *Discourse: A multidisciplinary introduction*, London: Sage, 1997, pp. 292- 319.

McKeough, A. (2000). Building on the oral tradition: How story composition and comprehension develop. In J. W. Astington (Ed.), *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson* (pp. 98-114). Malden: Blackwell Publishing.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Monteiro, P. et al. (2016). Parâmetros para análise de narrativas orais em crianças com e sem perturbação da linguagem expressiva. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 1, pp. 621-650.

Neves, D., & Oliveira, V. (2001). *Sobre o Texto: Contributos teóricos para práticas textuais*. Lisboa: Asa.

Nippold, M., et al. (2005) *Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, pp 1048–1064.

Oliveira, F. (2003). *Tempo e Aspecto*. In Maria Helena Mira Mateus et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. 6ª edição. Lisboa: Caminho, pp. 127-178.

Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Rebelo, D., Marques, M. J. & Costa, M., L. (2000). *Fundamentos da didática da língua portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Renfrew, C. (1969). *The Bus Story Test: a test of narrative speech*. Bicester: Speechmark Publishing Ltd.

Rosa, C. (2009). *A Estrutura da Narrativa na Escrita dos Alunos Surdos*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Instituto Politécnico De Lisboa Escola Superior De Educação De Lisboa.

Schneider, P., Dubé, R.V. & Hayward, D. (2005). *Edmonton narrative norming instrument – ENNI*. Edmonton:

University of Alberta.

Seymour, H.N., Roeper, T.W. & De Villiers, J. (2005). *Diagnostic evaluation of language variation (DELV) — Norm-referenced*. San Antonio: Pearson.

Schneider, P., Dubé, R. & Hayward, D. (2005). *Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)*. Retrieved from University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine.

Silva, I. (2013). *O Reconto Oral E A Autoria Na Educação Pré-Escolar – Um Estudo De Caso*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.

Silva, P. (2005). *O Tempo no Texto – Contributos para o estudo da expressão do tempo em sequências textuais*. Universidade Aberta.

Sousa, O. (2000). *Adverbiais temporais na construção da narrativa*. In Gärtner, E., Hundt, C. & Schönberger, A. (eds). *Estudos de gramática portuguesa (I)*. Frankfurt am Main, Teo Ferrer de Mesquita: 63-79.

Sousa, O. (2007) *Tempo e Aspecto – O Imperfeito num Corpus de Aquisição*. Lisboa: Edições Colibri e Instituto Politécnico de Lisboa.

Souza, A, Alexandre, N. & Guirardello, E. (2017). *Psychometric properties in instruments evaluation of reliability and validity*. *Epidemiol. Serv. Saude, Brasília*, 26 (3): 649-659.

Sua Kay, E. & Santos, M. (2014). *Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar (GOL-E)*. 2aed. Escola Superior de Saúde do Alcoitão.

Todorov, T. (2008). *As estruturas narrativas*. 5. São Paulo: Perspetiva.

Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as structure and process*. London: Sage

Veloso, T. (1999). *A Compreensão de narrativas e a produção do discurso*. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Yebra, A. (2015). *El hada del arco iris*. ChiquiCuentos. 11º edicion, Editorial Bruño. Espanha.

Zanotto, M. (2003). *Recontar Histórias – Atividade é importante para a formação das crianças pré-escolares*. *Revista do Professor, Porto Alegre*, n.74, p.5-9.

SOBRE ESTAS ESTRUTURAS É QUE VAMOS FALAR. SER-CLEFTS AND É QUE-CLEFTS IN EUROPEAN PORTUGUESE¹

SILVIA BRAMBILLA

Università degli Studi di Roma Tre/Sapienza Università di Roma

Abstract: This contribution aims at bringing new elements into the debate about the status of *ser*-clefts and *é que*-clefts as cleft constructions, by applying the constructionist framework outlined by Lambrecht (2001) to European Portuguese. In this perspective, these two sentences are analysed as complex Saussurian signs, and particular attention is paid to the information structure (Halliday 1967; Lombardi Vallauri 2009). In this paper, it is argued that only three semantic-pragmatic features are systematically associated with clefts: (a) the topic is codified by the cleft clause; (b) the focus is narrow and codified in the matrix; (c) the function of CCs is usually the focus content being the asserted element, related to a content given as *background*. The examples have been taken from the *Corpus de Referência do Português Contemporâneo – Portuguese only* (CRPC), and their analysis has resulted in the identification of syntactic patterns linked to specific information structures. Finally, the controversial and problematic cases highlighted in the literature have been analysed, and their exclusion from the clefted family has been argued.

Keywords: clefting, cleft constructions, syntactic-pragmatic interface.

1. Introduction

European Portuguese (EP) has a wide array of marked complex structures associated with clefting (e.g. Abreu 2001; Lobo 2006; Brito and Duarte 2006; Vercauteren 2016). Cleft Constructions (CC) share some fundamental formal and functional properties, usually associated with focusing.

Because of their intrinsic complexity, many studies on CCs have been carried out from a generative, a functional, and a cognitive perspective. Concerning Portuguese, the majority of studies are based on the generative framework and clefting is explained by movement-rules. Moreover, Portuguese displays two complex sentences, whose status as CCs has often been discussed. These are *ser*-clefts (1a) and *é que*-clefts (1b)²:

- (1) a. *Quero beber é um café*³.
want-1SG drink is a coffee
“What I want to drink is a coffee”
b. *Um café é que quero beber*.
a coffee is that want-1SG drink
“It is a coffee that I want to drink”

1 This paper shows the results of the corpus-based analysis I carried out at University of Pisa for my master's thesis, titled *Estas estruturas é que falta analisar. Le costruzioni con ser e con é que nel portoghese europeo*, under the supervision of Professors Alessandro Lenci and Valeria Tocco. For this version of the paper, I would also like to acknowledge the helpful advices of Professors Giorgio Banti, Edoardo Lombardi Vallauri, and Lunella Mereu, as well as my fellow PhD colleagues. Special thanks to the three anonymous peer reviewers for their insightful comments and suggestions. All remaining errors are my own.

2 In the literature, several denominations have been suggested for these particular structures. Nonetheless, we will use two terms, recalling the clefting elements – the copula *ser* (be) and *é que* (is that) –, so as to differentiate these two constructions from the other clefts of EP.

3 For the sake of clarity, the focus is underlined in all the examples.

Besides the *é que*-clefts in (1b), according to De Cesare (2017) and Braga and Barbosa (2009), there exist other types of CCs whose clefting element is the pattern *é que*: these are *inferential clefts* (e.g. *É que estou cansado*, lit. “Is that I am tired”), *interrogative clefts* (e.g. *Onde é que ela comeu?*, lit. “Where is that she ate?”), and *inverted pseudoclefts* (e.g. *Isso era o que eu queria*, lit. “This was what I wanted”). However, following the aforementioned accounts, we will not deal with them here.

In addition to the syntactic pattern in (1a), *ser*-clefts show a variant, called *variante de mas é* (here *mas ser*-clefts⁴) (2), which is present only in EP (Bartens and Sandström 2005):

- (2) a. *Quero beber mas é um café.*
 want-1SG drink but is a coffee
 “What I want to drink is a coffee”
 b. *Quero beber um café mas é.*
 want-1SG drink a coffee but is
 “I really want to drink a coffee”

The case (2b) – where *mas ser* occurs at the end of the sentence –, as discussed later, is rather controversial and it is not a CC. In any case, the sentences in (1) and (2) are usually explained either as reduced clefts (e.g. Abreu 2001; Kato and Martins 2016) or monoclausal structures (e.g. Vercauteren 2016) with the copula being a focus marker.

Nonetheless, by following a non-generative and non-derivational perspective, new elements could be brought into the debate. According to the Construction Grammar framework, these complex sentences can be analysed as Saussurian signs – form-function pairs associated with a specific information structure. In this framework, an interesting proposal for the analysis of clefting has been presented by Lambrecht (2001), and later applied by Roggia (2009) to CCs in Italian, and De Cesare (2014) in Romance and German languages.

Thus, in this paper we will dwell on the syntactic patterns and the information structure of *é que*-clefts and *ser*-clefts in EP, from a constructionist point of view⁵, in order to confirm their status as CCs. The proposal outlined relies on the results of a corpus-based analysis conducted on the *Corpus de Referência do Português Contemporâneo – Portuguese only* (CRPC)⁶.

2. Defining a Cleft Construction

According to Lambrecht (2001: 467), a Cleft Construction (CC) can be defined as:

A complex sentence structure consisting of a matrix clause headed by a copula and a relative or relative-like clause whose relativized argument is coindexed with the predicative argument of the copula. Taken together, the matrix and the relative express a logically simple proposition, which can also be expressed in the form of a single clause without a change in truth conditions.

In his work, Roggia (2009: 14-15) modifies this definition to include a wider array of complex sentences:

A Cleft Construction (CC) is a complex sentence structure consisting of a matrix clause, introduced by a copula or a presentative element followed by their argument, and a subordinate clause: taken together, matrix and subordinate clause express a logically simple proposition, which can be expressed in the form of a single clause without a change in truth conditions (translation is mine).

Therefore, sentences such as [Pt.] *Eis o professor que chega* (lit. “Here the professor that arrives”) and [It.] *Ho un dito che mi fa male* (lit. “I have a finger that hurts”) are perfectly acceptable as CCs. Moreover, both focus-initial and focus-final constructions fit into the definition. *É que*-clefts are focus initial, while *ser*-clefts are focus final.

However, Roggia’s definition would not seem to apply to *é que*-clefts. If we agreed that *é que*-clefts are complex sentence structures (Kato and Martins 2016) that convey the same focusing function as the other CCs, *é que*-clefts should be excluded from CCs because the clefting element does not precede its argument, but rather follows it. Yet, Lambrecht’s definition is more general in this regard, as it states that the “relativized argument is coindexed with the predicative argument of the copula” (Lambrecht 2001: 467). Thus, in order to have *é que*-clefts fall under Roggia’s definition, we would suggest to substitute the verb *followed* for *joined*.

In addition, another problematic aspect of Roggia’s definition relies on the biclausal status of *ser*-clefts and *é que*-clefts, which is often challenged⁷. They are considered monoclausal structures. Yet, according to Longhin (1999: 11), clefting involves the segmentation of a sentence in a focused part and a non-focused part, through the insertion of the verb *ser* and/or *que(m)*. In this perspective, both *ser*-clefts and *é que*-clefts fit into the definition, since the focused constituent is clearly separated from the non-focused clause. Thus, without analysing the matter in more depth for the sake of brevity, we would suggest the use of the term *cleft clause* instead of *subordinate clause* for the non-focused part of the CCs, recalling a more neutral denomination (e.g. Hedberg 2000; Garassino 2014).

Neither Lambrecht nor Roggia include the information structure in the definition. However, as already pointed out in the literature (e.g. Kiss 1998; Roisenberg and Menuzzi 2008), CCs are associated with at least three “signification” features: (a) the focus is contrastive and conveys an “exhaustiveness effect” (*efeito de exaustividade*, in Roisenberg and Menuzzi 2008: 1); (b) the cleft clause is associated with the presuppositional part of the sentence; (c) the entire CC negates a part of the context in which the sentence is contained. According to Kiss, the exhaustiveness effect is the fundamental property of CCs⁸. However, both (a) and (c) are not necessary conditions for the characterisation of CCs, although they are frequently related to them. Thus, they are merely pragmatic inferences. The only necessary feature is (b) – the cleft clause being presuppositional. In other words, the focus content is the asserted element, and it is related to a content given as *background*⁹ in the cleft clause: we will discuss this *presuppositional* nature in section 4.

Alongside property (b), a second property is obligatory for the definition of CC information structure: the clefted focus is necessarily narrow (Lombardi Vallauri 2000), i.e. only a constituent of the sentence – be it a clause or a phrase – is focused.

To conclude, we would suggest a definition that subsumes all the aforementioned functional and formal criteria:

Cleft Construction (CC) is a complex sentence structure, consisting of a matrix and a cleft clause. The matrix is introduced by a copula or a presentative element, joined with its argument, which functions as narrow focus. Taken together, the matrix and the cleft clause express a logically simple proposition.

4 We prefer the term *mas ser*-clefts to underline the fact that the copula can agree in tense with the verb in the cleft clause, as will be discussed in section 3.

5 In De Cesare (2017), *é que*-clefts and *ser*-clefts are listed among CCs in Romance languages, but no in-depth analysis is provided.

6 Available online at <http://alfclul.clul.ul.pt/CQPweb/portugal/>. The corpus covers several different types of written texts and transcriptions of oral texts, produced from the second half of the 19th century to 2006, especially since 1975. The subcorpus *Portugal only* contains about 291 million words.

7 Cf. Miotto (2012) and Vercauteren (2016), among others.

8 Kiss (1998) calls this effect *exhaustive identification* of the contrastive focus (*identificational*, according to her label). For a more detailed analysis, cf. Roisenberg and Menuzzi (2008), and De Cesare and Garassino (2015).

9 The term *background* is used here as an umbrella term for both presupposition and topic, as they will be defined in section 4.

At a pragmatic level, it can play a variety of functions, usually associated with focusing in the matrix and topicalization in the cleft clause.

3. The syntactic patterns of *ser*-clefts and *é que*-clefts

As mentioned in the introduction, the results of the analysis on the corpus *CRPC-Portugal only* will be shown here. The research relies on the hypothesis that these CCs types are communicative strategies used by the speaker/writer regardless of register and genre (Biber and Conrad 2019). For this reason, we have chosen a corpus consisting of written texts (e.g. journalistic texts and literary texts) and transcriptions of oral texts (e.g. political speeches, parliamentary debates and interviews) in order to account for textual variety.

As regards the formal restrictions on *é que*-clefts and *ser*-clefts, an exhaustive picture¹⁰ is beyond the goals of this paper. It is sufficient to state that *é que* is an unbreakable pattern that does not allow any kind of insertion:

- (3) **Um café é só que quis beber.*
 a coffee is only that wanted-1SG drink
 *lit. “A coffee is only that I wanted to drink”

Moreover, two formal restrictions for *é que*-clefts and *ser*-clefts have to be underlined: tense agreement between the copula and the verb in the cleft clause, and person agreement between the copula and the clefted constituent.

In the first case, the copula can agree in both variants of *ser*-clefts (4), as Abreu (2001: 107) points out, while it is invariable for *é que*-clefts (5)¹¹:

- (4) a. *Quis beber é/foi um café.*
 wanted-1SG drink is/was a coffee
 “What I wanted to drink was a coffee”
 b. *Quis beber mas é/foi um café.*
 wanted-1SG drink but is/was a coffee
 “What I wanted to drink was a coffee”
 (5) a. *Um café é/*foi que quis beber.*
 a coffee is/was that wanted-1SG drink
 “It was a coffee that I wanted to drink”

The analysis has shown that for “canonical” *ser*-clefts, tense agreement is more frequent than the use of the copula in the present tense, while for *mas ser*-clefts the opposite occurs. The case of *mas ser*-cleft in final position is not exemplified here because, as previously mentioned, it is controversial and scarcely attested. In the corpus considered, it occurs only once, and the copula is in the present tense. According to the restriction of CC focus (Lombardi Vallauri 2000), the pattern with *mas ser* in final position represents another type of focusing device¹², since the focus is broad.

In the second case, person agreement between the copula and the clefted constituent can never occur in both of the structures in analysis:

- (6) a. *Existiam era/*eram muitos sindacatozinhos.*
 existed-IMPF.3PL be-IMPF.3SG/3PL lots-of trade-unions-DIM
 “Who existed were a lot of unimportant trade unions”
 b. *Existiam mas era/*eram muitos sindacatozinhos.*
 existed-IMPF.3PL but be-IMPF.3SG/3PL lots-of trade-unions-DIM
 “Who existed were a lot of unimportant trade unions”
 (7) a. *Os parlamentares é/*são que sabem isso.*
 the congressmen is/are that know-3PL this.
 “It is the congressmen that know this”

In Table 1, the number of occurrences of the two CCs analysed are displayed. For *ser*-cleft and *mas ser*-cleft, here I will consider all the occurrences regardless of the tense of the copula¹³:

	occurrences of CCs
ser	740
mas ser	239
é que	1197

“Table 1: total number of CC occurrences analysed”

The formal analysis on these CCs has taken into account additional parameters, besides the two aforementioned.

One parameter is the syntactic nature of the focused constituent – in particular, whether it is a phrase or a subordinate clause – and the syntactic function that the constituent conveys in the associated simple sentence, as shown in the following example:

- (8) a. *O corvo é que comeu o queijo.* (Brito and Duarte 2006: 687)
 the raven is that ate-3SG the cheese
 “It was the raven that ate the cheese”
 b. *O corvo comeu o queijo.*
 the raven ate-3SG the cheese
 “The raven ate the cheese”

In (8a) the focus is an NP, which is the subject of the associated simple sentence (8b). By analysing the nature of the focus and the syntactic function, it was possible to highlight some tendencies for the focusing of phrases that are controversial in the literature. A notable example is the focusing of the subject in *ser*-clefts, as shown in (6). Brito and Duarte (2006: 693)¹⁴ claim that whenever the clefted constituent is a maximal VP, or any other constituent which is higher in the sentence hierarchy, e.g. the subject, the resulting structure is ungrammatical. Conversely, Ambar (2009) and Lobo, Santos and Soares-Jesel (2016) admit the clefting of subjects when they are in a postverbal position. In our data, the clefting of subjects occurs 23 times (3.11% of *ser*-clefts). Notwithstanding the low percentage of occurrence, these data support the latter claim. Yet, this focusing has been found only in the transcriptions of parliamentary oral texts, thus suggesting that it could be either a stylistic feature associated with political speeches or an online recasting phenomenon.

10 For a comprehensive picture of *ser*-clefts and *é que*-clefts, for example, cf. Casteleiro (1979), Abreu (2001), Brito and Duarte (2006), and Vercauteren (2016). For *mas ser*-clefts and their status as CCs, cf. Bolrinha (2017), who claims that *mas ser*-clefts are not a variant of *ser*-clefts, but rather different constructions.

11 In BP there can be tense agreement (Miotto and Lobo 2016: 287).

12 Cf. also Abreu (2001) and Bolrinha (2017).

13 The analysis according to the tense of the copula has not brought any significant data. Thus, for the sake of brevity, we will not deal with it here.

14 This has been already noticed by Costa and Duarte (2001).

Regarding this parameter, it is important to briefly mention the method of analysis. When considering the syntactic function (e.g. subject, direct object, temporal clause,...), a fine-grained analysis has not been carried out. On the contrary, the clefted focus is categorised according to three macro-categories: the “subject”, the “argument/complement”, and the “adjunct/adverbial”. The first includes all the subjects and the argument of *haver* (“there-be”), the second includes the arguments of the predicate and the complement clauses, the third includes the adjunct phrases and the adverbial clauses. In some contexts, as it will be displayed below, a qualitative analysis has been made in order to show some interesting tendencies.

The last parameter is the intertextual variation, that is the text types in which CCs occur. Indeed, some of the problematic patterns highlighted by the analysis seem to occur only in specific contexts. This would suggest that they could be associated with specific stylistic features, which could explain their being problematic.

Before describing the syntactic patterns more in depth, we ought to make another remark. Indeed, by taking into account these parameters, it was possible to exclude some patterns that are similar to CCs from the CC family¹⁵. An interesting example is the structure in (9), in which the focused constituent seems to be the conjunction *se* (if):

- (9) a. *Seria, se é que já não é, a mais titubeante das modernizações.*
 Be-COND-3SG if is that already not is the most hesitant of.the modernizations
 “It would be, assuming it is not already, the most hesitant of the modernizations”

We counted 48 occurrences in all the corpus. In our data, this structure occurs only in the transcriptions of oral texts and specifically when the speaker wants to suggest that the hypothesis is vague and probably false. However, no general account seems inferable from our data given its low frequency of occurrence. Moreover, although most of the informants interviewed perceive this structure as a strategy for emphasizing the hypothetical nature of the sentence, the sequence *é que* is not always perceived as a fixed pattern¹⁶. This led us to consider (9) as a distinct construction with respect to CCs, associated with focusing at a different textual level, similarly to inferential constructions. Anyhow, more research is needed in order to come to a conclusion and we will merely note that, albeit the focus is formally narrow, (9) does not belong to CCs.

3.1. The syntactic patterns of canonical ser-clefts

Ser-clefts are characterized by the syntactic pattern exemplified in (10):

- (10) Y *ser* X

where Y is the cleft clause and X is the clefted constituent. Some examples are displayed:

- (11) *Agora vou falar é de um colega meu.*
 Now go-1SG talk is of a colleague my
 “Whom I will now talk about is a colleague of mine”
 (12) *O Sr. Deputado só admite é Universidades fascistas e eu nessas não quero entrar.*
 the Mr. deputy only admits is Universities fascist and I in-them not want-1SG enter
 “What the honourable member only admits is fascist Universities, and I do not want to enter in any of them”

For what concerns the syntactic nature and function of the clefted constituent, as shown in table 3 and 4,

¹⁵ Although a construction is usually defined as a one-to-one mapping between a form and a function, these marginal phenomena exist and represent problematic cases, which are not yet explicitly debated in the literature. Kay, Fillmore and O’ Connor (1988) may be a first attempt, although not made explicit in these terms. For the sake of brevity, it remains an open question.

¹⁶ As suggested by Professor Lobo (personal communication) and confirmed by other native speakers.

there is a strong tendency for the focusing of clauses rather than phrases. In particular, there is a preference for the focusing of complement clauses, especially implicit complement clauses (63.34% of all the clauses). In general, if we take into account both clauses and phrases and look at the syntactic function, it is possible to highlight a strong preference for the focusing of the argument/complement category. This will be further analysed in section 4:

clefted constituent	number of occurrences	percentage (%)
phrase	223	30.14
subordinate clause	517	69.86

“Table 3: syntactic nature of the clefted constituent of ser-clefts.”

syntactic function	occurrences	percentage (%)
subject	23	3.11
argument/completive	708	95.68
adjunct/adverbial	9	1.22

“Table 4: frequency of occurrence of the ser-cleft focused constituents according to their syntactic function.”

3.2. The syntactic patterns of mas ser-clefts

Two different patterns have been identified:

- (13) *Dou-lhe mas é cabo do canastro.*
 Give-1SG.him-DAT but is end of.the basket
 “What I will do is kick his ass”
 (14) *Suma-se mas é!*
 disappear-IMP.2SG but is
 “Disappear, seriously!”

Abreu (2001) and Bolrinha (2017), among the others, draw an exhaustive picture of *mas ser*-clefts and, in particular, of the controversial status as CC of the pattern in (14). Here, the example in (14) is the only occurrence of *mas ser* in final position in the entire corpus. Anyhow, according to these accounts, we can exclude them from CC family because the focus is broad.

When *mas ser* is not in final position, our data show a tendency for the focusing of phrases (62.76%) that function as arguments (69.04% of phrases), more than clauses (37.24%).

It is interesting to underline a slight preference for the focusing of PPs: they occur 61 times (22.52% of the total and 40.67% of phrases). Looking more in depth at the clefted PPs, we would notice that 71.11% of them functions as arguments of telic verbs of motion (e.g. *ir* “go”, *chegar* “arrive”):

- (15) *Vai mas é para casa e deita-te.*
 go-IMP.2SG but is to home and lie-IMP.2SG-down
 “Go home at once, and lie down”

3.3. The syntactic patterns of é que-clefts

The *é que*-cleft syntactic pattern is schematized as follows:

- (16) X *é que* Y

where Y is the cleft clause and X is the clefted element. See the examples:

(17) *É inegável que o Benfica é que vende!*

is undeniable that the Benfica is that sells

“It is undeniable that it is the Benfica that sells!”

(18) *Quando as autoridades conseguiram encontrar o fio da meada é que ficou a saber-se que o grupo*

when the authorities managed-3PL find the thread of the skein is that came-3SG to know-3SG that the group

que planeava eliminar fisicamente Salazar tinha à frente Emídio Santana, um activo anarco-sindicalista (...)

that planned-3SG eliminate physically Salazar had-3SG at front Emídio Santana an active anarchist-union man

“It was when the authorities managed to understand the timeline that it became known that the group that planned to physically eliminate Salazar was led by Emídio Santana, an active anarchist and union man”

Regarding the nature of the focus and its syntactic function, see Table 5 and 6:

clefted constituent	occurrences	percentage (%)
phrase	1073	93.39
subordinate clause	81	6.61

“Table 5: syntactic nature of the clefted constituent of *é que*-clefts.”

syntactic function	occurrences	percentage (%)
subject	543	47.26
argument/completive	151	13.14
adjunct/adverbial	503	43.78

“Table 6: frequency of occurrence of the *é que*-cleft focused constituents according to their syntactic function.”

In this case, a fine-grained analysis of the clefted constituent has been carried out. According to our data, NPs (50.47% of phrases), which function as subjects (93.69% of NPs), are the most frequent focused constituents. Among them, pronouns are well represented (24.67%), with *eu* (“I”) being the most frequent, followed by *nós* (“we”). Thus, *é que*-clefts would show a strong tendency for the focusing of subjects that include the speaker. This is clearer if we look at the texts in which pronouns occur: they are mainly political speeches, in which the speaker is debating with a political opponent. We will further discuss this aspect below.

To conclude this section, from our data we can infer that, concerning the clefted constituents, *ser*-clefts and *é que*-clefts would show two different tendencies: while *ser*-clefts seem to focus object complement clauses, *é que*-cleft focused constituents are usually subjects. As we will see in section 4, this finding is not surprising if we take into account the information structure.

4. The information structure of *é que*-clefts and *ser*-clefts

In this section we will discuss the semantic and pragmatic features (Goldberg 2006, 2013; Bybee 2010) that are systematically associated with the formal patterns analysed in the previous section. The information structure (Halliday 1967) is conventionally defined regardless of the lexical semantics of the elements composing the structure and the context (Lambrecht 1994). In particular, we can describe the information

structure by looking at the concepts of focus, topic-comment, presupposition-assertion, and given-new¹⁷.

Much debate has arisen around their definition, yet we will not discuss it here for the sake of brevity¹⁸. Our analysis has generally drawn on the definitions provided by Lombardi Vallauri (2001, 2009):

*Focus*¹⁹ is that part of the utterance that fulfils the aim of the message and carries the illocutionary force. *Topic* is the rest of the utterance, whose function is to provide additional information in order to facilitate the comprehension of Focus. (Lombardi Vallauri 2009: 88; translation is mine)

All throughout the discourse, it is *new* what is not psychologically active in the mind of the receiver, whereas it is (more or less) *given* what it is (more or less) active in the mind of the receiver. (Lombardi Vallauri 2009: 69; translation and italics are mine)

Presupposition = presenting given chunks of information by implying, by proper lexical and syntactical means, that we believe the receiver already knows they exist (if they are entities) or they are true (if they are events). (Lombardi Vallauri 2001: 165; translation is mine)

Assertion is everything that is not presupposed by the speaker/writer and thus stated. In particular, the opposition *given-new* concerns working memory, while the presuppositions concern what is stored in long-term memory, i.e. the general and shared knowledge. These three pairs of definitions identify three distinct levels of pragmatic analysis and should not be confused.

The features of CC information structure are three: (a) the topic is codified by the cleft clause²⁰; (b) the focus is narrow and codified in the matrix; (c) the function of CCs is usually the focus content being the asserted element, related to a content given as *background*:

(19) It is *Steve* that is an engineer.

P(x) = x is an engineer (propositional function) – *background*
 x = Steve (focal proposition) – *assertion*

Thus, CCs are marked sentences whose main function is the focusing of the clefted constituent and the topicalization of the cleft clause. This claim has been challenged by many linguists (e.g. Prince 1978) arguing that it is not possible to identify a stable topic-focus configuration for CCs (Roggia 2009). According to them, CCs should ensure *topic* continuity, where “the primordial function of topics is to link the sentence they introduce to the previous discourse” (Vercauteren 2016: 196). Here topic is related to *aboutness* (Lambrecht 1994), thus showing that two different definitions of topic coexist: one, as the opposite of focus; the other, being a textual definition. They are not related to the same pragmatic concept, since the latter deals with what is active in the mind of the receiver (Lombardi Vallauri 2001). What is called *topic* by Vercauteren is actually the *given*.

Clefted focus can be *given* focuses²¹. Indeed, according to our data, *é que*-cleft focus is frequently given, either being a personal pronoun (usually including the speaker) or a NP referring to something previously mentioned:

(20) *Mas o que está aqui em questão, não é apreciar o comportamento do Sr. Deputado José Luís Nunes, ou do Sr. Presidente do Grupo Parlamentar do PS, ou seja de quem for, mas o de considerar ou não o respeito de princípios fundamentais, no que toca ao funcionamento de um órgão colegial, como o é a Assembleia da República. E essa é que é a questão. Nós não podemos aceitar que, sejam quais forem as razões que levaram*

17 Cf. Chafe (1976, 1987), Prince (1978, 1981), Lambrecht (1994), and Lombardi Vallauri (2000, 2001, 2009) for further details.
 18 Cf., for example, Halliday (1967), Lambrecht (1994), Cresti (2000), Lombardi Vallauri (2009), Erteschik-Shir (2009), and Mereu (2009).
 19 Lombardi Vallauri uses the labels *theme* and *rheme*, but he explicitly states that they are synonyms of the *topic-focus* oppositions (2009: 88, f.n. 3). Here, we use *topic* and *focus* because they are more frequently used in the literature on clefting.
 20 The “presuppositional part”, according to Roisenberg and Menuzzi (2008).
 21 Cf. Garassino (2014) for an overview of the CC taxonomy based on the information status of the clefted constituent.

os Srs. Deputados a votar desta ou daquela maneira, alguém possa dizer: repita-se a votação, porque não nos agradou a conclusão.

“What is at issue here is not to appreciate the behaviour of Mr José Luís Nunes, or the President of the PS Parliamentary Group, or anyone, but it is whether to respect or not the fundamental principles as regards the functioning of a collegial body, such as the Assembly of the Republic. **And that is actually the issue.** We cannot accept that, whatever the reasons that led the Honorable Members to vote this way or that, one could say: repeat the vote, because we did not like the conclusion.”

In example (20), the focus refers to something already mentioned, that is “*considerar ou não o respeito de princípios fundamentais, no que toca ao funcionamento de um órgão colegial, como o é a Assembleia da República*”.

Conversely, *ser*-cleft focus is frequently new, thus explaining the tendency for the focusing of the argument/complement category:

(21) (...) *isto de me chamarem Espanta-Pardais é um disfarce. A verdade é que eu não espanto ninguém e muito menos os pássaros. Ah! Esses, sim! São uns amigos fixes que sabem histórias e canções e só querem é ser livres.*

“(...) this calling me Scarecrow is a joke. The truth is that I scare no one, let alone the crows. Ah! Those guys! They are some good friends which know stories and songs, and **what they only want is to be free**”.

A similar trend has been highlighted by Longhin (1999) and Aleixo (2015) regarding BP clefts in written texts. These findings could be explained by the fact that generally *given* information tends to precede *new* information. Braga and Barbosa (2009: 180) split BP CCs into two families according to the position of the clefted constituent and conclude that focus-initial clefts are more frequently associated with focused given information, while focus-final clefts with focused new information. Thus, according to these three studies and the trend indicated by our data, we could hypothesize that also EP *é que*-cleft specific function is the focusing of the given.

Concerning the clefted focuses, they are narrow, but neither obligatorily contrastive nor exhaustive, as already discussed in the introduction. The *contrastive focuses* are “narrow focuses” that yield “contrastive interpretation (...) when the focused element belongs to a closed system” (Lombardi Vallauri 2000: 242-244). In other words, this element is the only variable within a closed set that can be actually chosen to fulfil the focus position according to the context. On the other hand, *exhaustiveness* deals with two concepts, which Teixeira and Menuzzi (2015) call the *identificação por exclusão* (“identification by exclusion”) and the *identificação por exatidão* (“identification by exactness”). Thus, exhaustiveness is related to the focus content being the only element that can fulfil the focus position, since it is the only element belonging to the set of variables.

Still, these features are often associated with clefts because they are frequently present. For example, our data revealed that the focus of 255 *é que*-clefts (21.30% of the total) is exhaustive. The exhaustive feature would correlate to the systematic co-occurrence of the adverb *só* (only)²² within the focus constituent:

(22) *As escolas vão recomeçar as aulas até quinta-feira. **Só segunda-feira é que os professores vão saber onde estão colocados.***

“Schools are back in session by Thursday. It will be only on Monday that the teachers will know where they will be assigned.”

We can thus conclude that it is the adverb that brings the exhaustive feature into the CC²³. In fact, if we deleted *só* from (22), the CC would lose its exhaustive focus, but not its status as CC:

22 Besides *só*, they also occur *somente* (“only”) and *unicamente* (“solely”).

23 Cf. De Cesare and Garassino (2015).

(23) *As escolas vão recomeçar as aulas até quinta-feira. **Segunda-feira é que os professores vão saber onde estão colocados.***

“Schools are back in session by Thursday. It will be on Monday that the teachers will know where they will be assigned.”

5. Concluding remarks

In conclusion, our analysis has shown that *ser*-clefts and *é que*-clefts are indeed CCs. However, there are some problematic cases that must be excluded, particularly the case of *mas ser* in final position and the “*se é que*” constructions.

Moreover, both types of *ser*-clefts show another subtype that could be controversial. As shown in (24), it is characterised by the insertion of the copula *ser* in the structure of the cleft clause VP, i.e. between the modal or the auxiliary and the main verb:

(24) a. *Podia era ler e ouvir todos!*

Can-IMP.1SG be-IMP.3SG read and listen.to everyone

“I could indeed read and listen to everyone!”

b. *Vou mas é continuar com a tradução.*

go-1SG but is continue with the translation

“What I will do is keep doing the translation”

Examples in (24) could represent a problematic case, depending on the definition of cleft clause we adopt. If the clause must contain a lexical verb, we could conclude that they do not fit into the definition. Thus, the copula *ser* would behave similarly to adverbs such as *apenas* (“just”), and *mesmo* (“indeed”, “precisely”)²⁴, and these patterns would only be formally similar to CCs. However, if we agree that the cleft clause conveys a functional meaning – that is the modality or the tense – we could assume that these patterns fit into the definition.

Here, we would only put forward that the constructions in (24) may result from analogy with CCs in which the copula is inserted between a main verb and its argument phrase or complement clause, such as (25) and (26):

(25) *Vai mas é para casa e deita-te.*

go-IMP.2SG but is to home and lie-IMP.2SG-down

“Go home at once, and lie down”

(26) *V. Ex.^a escusava era de estar a chamar a atenção da Assembleia para a minha velhice...*

sir pardon-IMP.3SG be-IMP.3SG of be to call the attention of.the Assembly for the my old-age

“Sir, what you should pardon me is for me being drawing the Assembly’s attention on my old age”.

24 A similar behaviour has been claimed by Casteleiro (1979) regarding *é que*-clefts.

References

- Aleixo, Felipe. 2015. “Estrutura Informacional e Clivagem: análise da veiculação de informação em construções clivadas do português brasileiro contemporâneo escrito”. MA diss., Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”.
- Bartens, Angela, and Niclas Sandström. 2005. “Novas notas sobre a construção com *ser* focalizador”. In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, edited by Graça Rio-Torto, Olívia Figueiredo, and Fátima Silva, 105-119. Porto: Universidade do Porto.
- Biber, Douglas, and Susan Conrad. 2019. *Register, Genre, and Style*. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolrinha, Márcia Sofia. 2017. “Clivada de SER e Estrutura Enfática com *Mas* SER: Uma mesma estrutura ou estruturas diferentes?”. MA diss., Universidade Nova de Lisboa.
- Braga, Maria Luiza, and Elisiene de Melo Barbosa. 2009. “Construções clivadas no português do Brasil sob uma abordagem funcionalista”. *Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ* 16(24): 174-196.
- Brito, Ana Maria, and Inês Duarte. I. 2006⁷. “Orações relativas e construções aparentadas”. In *Gramática da língua portuguesa*, edited by Maria Helena Mira Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte and Isabel Hub Faria, 653-694. Alfragide: Editorial Caminho.
- Bybee, Joan L. 2010. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Casteleiro Malaca, João. 1979. “Sintaxe e Semântica das Construções Enfáticas com “é que””. *Boletim de Filologia* 25: 97-166.
- Chafe, Wallace. 1976. “Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics, and Point of View”. In *Subject and Topic*, edited by Charles Li, 457-489. New York: Academic Press.
- Chafe, Wallace. 1987. “Cognitive constraints on information flow”. In *Coherence and grounding in discourse*, edited by Russell S. Tomlin, 21-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Cresti, Emanuela. 2000. *Corpus di italiano parlato: Introduzione*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Croft, William. 2003. *Typology and Universals*. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Cesare, Anna-Maria. 2014. *Frequency, Forms and Functions of Cleft Constructions in Romance and Germanic. Contrastive, Corpus-Based Studies*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- De Cesare, Anna-Maria. 2017. “Cleft Constructions”. In *Manual of Romance Morphosyntax and Syntax*, edited by Andreas Dufter and Elisabeth Stark, 536-568. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- De Cesare, Anna-Maria, and Davide Garassino. 2015. “On the status of exhaustiveness in cleft sentences: An empirical and cross-linguistic study of English also-/only-clefts and Italian anche-/solo-clefts”. *Folia Linguistica* 49(1): 1-56.
- Dufter, Andreas. 2009. “Clefting and discourse organization. Comparing Germanic and Romance”. In *Focus and Background in Romance Languages*, edited by Andreas Dufter and Daniel Jacob, 83-121. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Erteschik-Shir, Nomi. 2009. *Information Structure. The Syntax-Discourse Interface*. Oxford: Oxford University Press.
- Garassino, Davide. 2014. “Cleft sentences: Italian-English in contrast”. In *Frequency, Forms and Functions of Cleft Constructions in Romance and Germanic Contrastive, Corpus-Based Studies*, edited by Anna-Maria De Cesare, 101-138. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Goldberg, Adele. 2006. *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, Adele. 2013. “Constructionist Approaches”. In *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, edited by Thomas Hoffmann and Graeme Trousdale. Oxford: Oxford University Press. <https://www.oxfordhandbooks.com>
- Halliday, Michael. A. K. 1967. Notes on Transitivity and Theme in English Part I. *Journal of Linguistics* 3(1): 37-81.
- Hedberg, Nancy. 2000. “The Referential Status of Clefts”. *Language* 76(4): 891-92.
- Kato, Mary, and Ana Maria Martins. 2016. “European Portuguese and Brazilian Portuguese: An Overview on Word Order”. In *The Handbook of Portuguese Linguistics*, edited by Leo Wetzels, Sérgio Menuzzi, and João Costa, 15-40. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Kiss, Katalin É. 1998. “Internal Focus versus Information Focus”. *Language* 74(2): 245-273.
- Lambrecht, Knud. 1994. *Information Structure and Sentence Form: Topics, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambrecht, Knud. 2001. “A Framework for the Analysis Of Cleft Constructions”. *Linguistics* 39(3): 463-516.
- Lobo, Maria. 2006. “Assimetrias em construções de clivagem do português: movimento vs. geração na base”. In *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos Seleccionados*, edited by Fátima Oliveira and Joaquim Barbosa, 457-473. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2000. “The role of discourse, syntax and the lexicon in determining the nature and extent of focus.”. *Lingvisticae investigationes* 23(2): 229-252.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2009. *La struttura informativa. Forma e funzione degli enunciati linguistici*. Roma: Carocci.

Longhin, Sanderléia Roberta. 1999. “As Construções Clivadas: uma abordagem diacrônica”. MA diss., Universidade Estadual de Campinas.

Melo e Abreu, Liisa. 2001. *Contributo para o Estudo das Construções com Clivagem na Língua Portuguesa*. Saarijärvi: Gummerus Printing.

Mereu, Lunella. 2009. *Information Structure and its Interfaces*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Mioto, Carlos. 2012. “Reduced Pseudoclefts in Caribbean Spanish and in Brazilian Portuguese”. *Enjoy Linguistics*: 287-302.

Mioto, Carlos and Maria Lobo. 2016. “Wh-movement: Interrogatives, Relatives and Clefts”. In *The Handbook of Portuguese Linguistics*, edited by Leo Wetzels, Sérgio Menuzzi, and João Costa, 275-293. Hoboken: Wiley Blackwell.

Prince, Ellen F. 1978. “A Comparison of Wh-Clefts and it-Clefts in Discourse”. *Language* 54(4): 883-906.

Roggia, Carlo Enrico. 2009. *Le frasi scisse in italiano. Struttura informativa e funzioni discorsive*. Genève: Éditions Slatkine.

Roisenberg, Gabriel and Sérgio Menuzzi. 2008. “Pressuposição, exaustividade, denegação nas clivadas”. Paper presented at Encontro do CELSUS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil.

Teixeira, Mariana and Sérgio Menuzzi. 2015. “Diferentes efeitos de exaustividade em clivadas: um estudo descritivo de casos”. *Alfa* 59 (1): 59-88.

Vercauteren, Aleksandra Myreine Wilherlmina. 2016. “A Conspiracy Theory for Clefts: The Syntax and Interpretation of Cleft Constructions”. PhD diss., Universidade Nova de Lisboa.

CONTRIBUTO DOS MARCADORES DISCURSIVOS PARA A TEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO MEMORIAL DE FORMAÇÃO ACADÊMICA: ESTUDO EXPLORATÓRIO

MÔNICA INÊS DE CASTRO NETTO

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Universidade Federal de Goiás – Brasil

Abstract: This paper constitutes an exploratory study carried out as part of the preparation for the doctoral thesis in Text Linguistics. The corpus analysed consists of thirty memorials produced in academic context, focusing on the function of discursive markers in their textualization. We aim to analyze how the authors of the memorials structure their discourse and how they establish the choices of linguistic resources for referencing. Thinking about the characteristics of the memorial genre, which is defined by Passeggi (2008) as an autobiography in which the author critically expresses himself on his intellectual life, showing significant experiences and his projects for the future, we rely on this author to study this genre, and in Adam (2001) Bronckart (1999) and Silva (2016) based on the centrality that we attribute to the concept of text plan in this analysis. Firstly, we proceeded the analysis of the text plan based on a set of previously defined categories, according to the literature, but also considering the possibility of emerging categories, and then, we used the LincsBox tool to quantify and note the discursive markers in terms of subtypes. We took as a reference the proposal of Lopes (2016) and Coutinho (2008), complemented with the works of other authors, such as Martín Zorraquino and Portolés (1999), Fraser (1999) and Adam (2001). Although there is a low density in the occurrence of discursive markers in relation to the global number of tokens of the texts, its functionality is relevant at the textual level, both at the microstructural level and at the meso and macrostructural levels, especially in the last two. We propose, as hypotheses for future work, an investigation of this kind in a top-down approach, starting from the observation and analysis of the behaviors of the individuals / authors of the memorials through their texts to determine observable regularities in the analysis of the corpus, and articulating the text plan with the forms, functions and values of the discursive markers occurring in them.

Key-words: memorial genre, text plan, discursive markers, text linguistics

Resumo: O trabalho apresentado constitui um estudo exploratório no âmbito da preparação em curso da tese de doutoramento na área da Linguística de Texto e toma como objeto um *corpus* de trinta memoriais produzidos em contexto académico, centrando-se no papel dos marcadores discursivos (MD) na sua textualização. Objetivamos analisar de que forma os autores dos memoriais estruturam o seu discurso e como estabelecem as escolhas dos recursos linguísticos para fazer a referenciação. Tendo em vista as características do género *memorial*, que é definido por Passeggi (2008) como uma autobiografia através da qual o autor se posiciona criticamente sobre sua vida intelectual deixando aflorar as experiências significativas e seus projetos para o futuro, nos pautamos nesta autora para pensar este género, e em Adam (2001) Bronckart (1999) e Silva (2016), dada a centralidade que atribuímos nesta análise ao conceito de plano de texto (PT). Procedemos primeiro à análise do PT com base num conjunto de categorias previamente definidas, em função da literatura, mas prevendo igualmente a consideração de categorias emergentes, e, numa segunda fase, utilizamos a ferramenta LincsBox para quantificar e anotar os MD em termos de subtipos. Tomamos como referência a proposta de Lopes (2016) e Coutinho (2008), complementada com os trabalhos de outros autores, como Martín Zorraquino e Portolés (1999), Fraser (1999) e Adam (2001). Embora se verifique uma baixa densidade na ocorrência de MD relativamente ao número de *tokens* global dos textos, a sua funcionalidade é relevante no plano textual tanto no nível microestrutural quanto nos níveis meso e macroestrutural, sobretudo nos dois últimos. Propomos como hipóteses de trabalho futuro uma investigação deste género numa abordagem de tipo descendente, partindo da observação e análise das condutas dos indivíduos/autores dos memoriais por seus textos singulares para a determinação de regularidades observáveis na análise do *corpus*, e articulando o plano de texto com as formas, funções e valores dos MD neles ocorrentes.

Palavras-chave: género memorial, plano de texto, marcadores discursivos, linguística do texto

1. Contextualização do estudo

Apresentamos neste artigo um estudo exploratório realizado em um recorte do *corpus* que integra o projeto em curso da tese de doutoramento na área da Linguística do Texto na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, cuja proposta é fazer uma análise comparativa de dois tipos de memoriais (memoriais acadêmicos e memoriais de formação), que, embora com designação semelhante, referem-se a gêneros diferentes que tem em comum algumas características, como, por exemplo, o caráter avaliativo, reflexivo e autobiográfico. Os memoriais de formação que compõem este estudo foram produzidos por estudantes dos cursos de Especialização em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente (EDHCA) e Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (EEIIDH) de uma Universidade brasileira. Neste recorte temos como objetivo fazer uma análise dos marcadores discursivos na textualização dos *memoriais de formação* que configuram o *corpus*, privilegiando a observação da forma como os autores dos memoriais estruturam o seu discurso a partir da análise da ocorrência desses marcadores em inter-relação com a estrutura composicional dos textos.

O interesse por investigar *memoriais* se deu a partir de nossa participação como tutora dos dois cursos de Especialização citados acima e de reflexões sobre os movimentos linguísticos utilizados pelos autores dos memoriais ao se situarem em relação ao enunciado proferido durante o processo de construção da comunicação. Esse interesse cresceu e foi se solidificando à medida que realizamos buscas por trabalhos relacionados ao tema visto que, apesar de termos encontrado variados trabalhos que abordam o memorial de formação como dispositivo de pesquisa do processo formativo, não encontramos pesquisas centradas na forma como os autores dos memoriais estruturam o seu texto e como estabelecem as escolhas dos recursos linguísticos para fazer a referência.

2. Considerações teóricas

2.1 O gênero memorial de formação

O memorial de formação é um gênero que tem como característica apresentar, pelo movimento discursivo, a construção do percurso de formação do sujeito-autor pela memória, pela retoma das experiências e fatos passados, através dos quais se procede à explicitação das aprendizagens e reflexões a partir da rememoração. Segundo Passeggi (2008, p. 106), o memorial de formação é aquele escrito “durante o processo de formação inicial ou continuada, e concebido como trabalho de conclusão de curso no ensino superior (TCC), geralmente realizado em grupo e acompanhado por um professor orientador.” Assim, trata-se de uma estratégia de avaliação com caráter reflexivo, dada a sua configuração de narrativa autobiográfica e (auto)formativa.

De acordo com Jorge (2014, p. 50), o gênero *memórias* não apresenta um histórico de investigação privilegiada no campo dos estudos da Linguística Textual. Embora o *corpus* com o qual trabalhamos não seja constituído por memoriais do mesmo tipo, constatamos a existência de escassa ou quase nula literatura que incida sobre os movimentos linguísticos que agregam as marcas do enunciador no seu discurso com a finalidade de o situarem em relação ao enunciado proferido, aproximando-o da mensagem veiculada. Para a Autora, este gênero tem como característica demarcada a articulação entre o discurso histórico e o pessoal já que o testemunho do enunciador traz a historicidade para o ponto central da narrativa dos fatos, que se articulam com a verdade e requerem um rigor documental e uma objetividade que são inerentes aos memoriais.

Ao discorrer sobre os usos dos memoriais, Passeggi (2008) expõe que são utilizados como forma de seleção e avaliação em diversas instituições brasileiras e que há variadas denominações que contemplam esse gênero, nomeadamente memorial descritivo, memorial reflexivo, memorial acadêmico e memorial de formação. Neste trabalho, interessam-nos os memoriais de formação, conforme a denominação de Passeggi (2008), ou

seja, aqueles que são elaborados durante o processo de formação acadêmica.

Conforme Souza e Dourado (2014) um dos fatores essenciais para a compreensão do *gênero memorial de formação* como espaço discursivo diz respeito ao fato de que pelo uso da língua os processos de interação se constituem e a enunciação se efetiva, ou seja, a forma como o discurso é estruturado, a seleção dos recursos linguísticos para atenderem a situação enunciativa possibilitam que a linguagem cumpra o seu papel de provocar “inúmeras possibilidades de enunciação por meio de criação e uso dos gêneros discursivos.” (Souza e Dourado, 2014, p. 39)

Assim, essa escrita de si mesmo em forma de narrativa provoca reflexões surgidas no percurso formativo e no decorrer da vida, e o uso de determinadas estruturas linguísticas para o registro dessas trajetórias reflete a influência da reflexão no exercício da escrita. As marcas reveladas na materialidade linguística trazem os traços e subjetividade do autor, cabendo nesse âmbito aos MD, cujos valores e funções vão além do valor básico de encadear os enunciados das diversas partes dos textos. De fato, como afirma Montolio,

funcionan en un texto como señales de balizamiento que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado. Un escritor eficiente no desea que su lector tenga que detenerse, despistado y aturdido, en cada encrucijada posible de relaciones oracionales. (Montolio, 2015, p. 21)

Pretendemos, neste trabalho, contribuir para o estudo deste gênero, que apresenta algumas características típicas, como a marca de autobiografia, circulação na esfera acadêmica, ligação com as normas e disposições das instituições para as quais estão sendo produzidos (Sartori, 2008) e predominância da narrativa, com a sequência de acontecimentos narrados normalmente na primeira pessoa do singular (Prado e Soligo, 2005; Sartori, 2008; Dourado, 2013).

Para Silva (2010), “contar e narrar são atividades discursivas e modos de dizer agenciados à luz de uma finalidade comunicativa, atualizados numa organização linguística, textual e enunciativa, regulados tanto por regras da sintaxe narrativa como por normas sociais engendradas na esfera de atividade em questão, no caso, a acadêmica.” (Silva, 2010, p. 603)

Por sua vez, Nascimento (2010), considera que o memorial de formação é caracterizado como um gênero híbrido, pois, além do caráter avaliativo, também é autoformativo e essencialmente heurístico, o que, segundo esta autora, possibilita a transformação das práticas pela reflexão e pela autocompreensão a partir dos elementos utilizados na textualização.

Direcionamos este estudo para os MD e o seu papel na textualização dos memoriais de formação selecionados, por entendermos que estes memoriais, além de servirem como um instrumento de avaliação, também são (auto)formativos e promotores de reflexão e autorreflexão. Daí o caráter heurístico e híbrido.

2.2 Marcadores Discursivos

De acordo com Lopes (2016), os MD fazem parte de uma classe heterogênea de expressões linguísticas que, tipicamente, articulam dois segmentos discursivos adjacentes ou um segmento “principal” com outros previamente relatados de forma a dar instruções de como o segmento que introduzem deve ser interpretado, não contribuindo, entretanto, para o conteúdo proposicional dos enunciados, já que não são dotados de significados conceitual ou representacional.

Coutinho (2008), revisitando vários autores que estudam os MD, também aponta o seu caráter de orientação ou instrucional, indicando que estes não intervêm no conteúdo proposicional dos enunciados, assumindo

a função de orientação desse conteúdo, em favor do interlocutor. Para esses autores, o funcionamento e o valor desses marcadores na língua é que os identificam como elementos linguísticos que comportam usos discursivos e expressivos, identificados i) por não fazerem parte da estrutura básica dos enunciados; ii) por serem periféricos; iii) por não incidirem no conteúdo; iv) por não modificarem o estado das construções enunciadas; v) por não incluírem o ponto de vista dos falantes; vi) por apresentarem contornos prosódicos; vii) por operarem tanto em nível global como em nível local do discurso; viii) por não transmitirem um significado de natureza lexical, mas processual; ix) por serem polifuncionais.

Martín Zorraquino e Portolés (1999) também pontuam que os MD não têm relação direta com o significado conceitual dos enunciados, mas apresentam o caráter de orientação e ordenação das conclusões que são feitas a partir deles, contribuindo para o processamento e compreensão da informação que se pretende comunicar e não para a apresentação da realidade comunicativa. Os MD, segundo estes autores, possuem a função de guiar as inferências na comunicação e têm como características uma certa mobilidade no enunciado, além de encontrarem-se normalmente entre pausas, não serem coordenados entre si, não permitirem ser negados, possuem forma fixa e não admitem autonomia em turno de fala.

O consenso que há entre os pesquisadores sobre o fato de que os MD são expressões que relacionam segmentos discursivos é apontado por Fraser (1999), que também indica a existência de falta de consenso quanto ao funcionamento desses marcadores. Para este autor, os MD têm um significado central que é processual, e a interpretação é “negociada” pelo contexto. Na maioria dos casos, esses marcadores sinalizam uma relação entre o segmento que introduzem, o 2º segmento, e o primeiro segmento.

3. O estudo

3.1 Metodologia

Pautamo-nos na proposta de análise de textos estabelecida pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD) apresentado por Bronckart (1999, p. 35) para quem “a semiotização dá lugar ao nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos ou em textos”. A partir dos textos, que integram-se em um determinado gênero de acordo com a seleção feita por seu autor tendo em vista a especificidade da situação enunciativa, há uma ação de linguagem com o objetivo de produzir um efeito no alocutário. Adotamos essa concepção tendo em vista analisarmos os textos seguindo a proposta de Bronckart (1999), segundo a qual o texto pode assumir diversas formas de acordo com o contexto e os atores da interação. Essas formas passam a ser denominadas, segundo o autor, de gêneros textuais, visto que “todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero.” Daí a utilização da “expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso.” (p. 75)

Bronckart (1999) afirma que

os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de texto, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (Bronckart, 1999, p. 137)

Assim, para cada propósito comunicativo a ser satisfeito, um gênero de texto apropriado é selecionado com vistas a facilitar a elaboração do texto a partir da situação de linguagem do seu produtor. O conjunto de informações que a seleção do gênero propicia compreende a estrutura do texto, as estratégias linguísticas

e os mecanismos de textualização característicos do gênero, ou seja, as características que determinam a manifestação da linguagem no texto. Isso é possível porque, conforme afirma Bronckart (1999), nossas memórias coletivas são compostas de informações sobre os gêneros que já conhecemos.

Para a constituição do *corpus* selecionamos 30 (trinta) memoriais, sendo 15 (quinze) de uma turma do curso de Especialização em DHCA e 15 (quinze) de uma turma do curso de Especialização em EIIDH. Esses memoriais foram constituídos como trabalho final da disciplina “A construção sócio-histórica do conceito de infância” nos anos de 2014 e 2017. Tivemos acesso ao material graças a nossa atuação enquanto tutora das duas turmas. Os memoriais de formação em questão tiveram como pré-requisito o cumprimento de instruções feitas em forma de um tutorial compilado por Gildenir Carolino Santos (Campinas, 2005) contendo a estrutura do memorial e orientações para a sua produção. Além dessas orientações, aconteceram, durante todo o percurso de elaboração do trabalho, momentos de interação entre os estudantes e a tutora do curso, no caso a investigadora responsável por este trabalho.

Após a seleção dos memoriais e a realização das leituras para a fundamentação do tratamento linguístico do *corpus*, procedemos à análise do PT com base no conjunto de categorias previamente definidas. Em uma outra fase, utilizamos a ferramenta LancsBox¹ para extrair, quantificar e anotar os MD para a posterior análise quantitativa dos dados e discussão dos resultados.

De modo a analisar a organização textual e as condições de produção dos textos, descrevemos na tabela 1 o contexto de produção associado a estes memoriais:

Memoriais de formação		
Contexto físico	Lugar da produção	Universidade Federal de Catalão
	Momento da produção	Anos de 2014 e 2017
	Emissores	Estudantes da disciplina “A construção sócio-histórica do conceito de infância” dos cursos de Especialização em DHCA e EIIDH
	Receptores	Professores da disciplina e tutora das turmas
Contexto sociossubjetivo	Lugar social	Universidade
	Posição social do enunciador	Estudantes e trabalhadores inseridos em atividades relacionadas com a promoção e garantia dos DHCA
	Posição social do destinatário	Professores e avaliadores
	Objetivo	Articular, a partir dos mecanismos de textualização, os fatos significativos desde a infância até à formação acadêmica e/ou profissionalização
Conteúdo temático	Macroestrutura semântica	Organização da infraestrutura do discurso, ou seja, das informações apresentadas no texto pela mobilização dos mecanismos enunciativos, que “contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto” (Bronckart, 1999, p319).

Tabela 1: Contexto de produção dos memoriais de formação

1 LancsBox é um pacote de software de nova geração para a análise de dados linguísticos e corpora desenvolvido na Universidade de Lancaster, cujas características compreendem trabalhos com dados próprios ou corpora existentes; utilização por linguistas, professores de línguas, historiadores, sociólogos, educadores e quaisquer outros pesquisadores interessados em linguagem; análise de dados em qualquer língua. <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox/>

Iniciamos o estudo pela análise do PT a partir da proposta de Marconi e Lakatos (2001) para o artigo científico conforme adaptação apresentada por Pinto (2018). Esses autores apresentam a proposta de divisão do artigo científico em três partes: os elementos preliminares, o corpo do texto e a parte referencial. Inspirados por essa proposta, elaboramos tabelas para estudar o PT dos memoriais com o intuito de possibilitar a análise do que se constitui os elementos preliminares (capa, folha de rosto, ficha catalográfica, agradecimentos-dedicatória e índice-sumário), o corpo do texto (introdução, texto-corpo do memorial e conclusão) e a parte referencial (referências e anexos).

De acordo com Silva (2016), o PT tem relevância considerável no âmbito da linguística textual já que a coerência dos textos está relacionada com a ordenação e articulação dos conteúdos, ou seja, com a existência de um PT que se encarrega de distribuir os conteúdos apresentados. Segundo este autor,

A ordenação dos conteúdos depende da sua prévia seleção, e deve estar em conformidade com o que é expectável ocorrer na situação de enunciação em que o texto é produzido. Assim, o gênero em que o texto se insere (cuja escolha subsume um conjunto de fatores que condicionam a emergência do texto, como a área de atividade socioprofissional em que ocorre, os papéis dos interlocutores, os objetivos que se pretende atingir com o texto, os temas nele abordados, etc.) por um lado, orienta o locutor e, por outro lado, gera expectativas no interlocutor relativamente ao modo como os conteúdos devem ser dispostos no texto. (Silva, 2016, p. 193)

Para Adam (2001) o plano de texto é “o principal fato unificador da estrutura composicional” (p. 258), pois é a partir dele que podemos atestar a existência de um texto e não de um amontoado de frases, já que eles englobam as sequências - “unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições” (p. 204), e determinam a organização segundo os parâmetros determinados pelos gêneros.

Assim, observando toda a estrutura do texto, registramos a composição do plano geral realizada de acordo com o tutorial indicado pelas professoras. No que diz respeito aos elementos preliminares, todos os memoriais apresentam a capa, apenas um não apresenta a contracapa, os agradecimentos estão presentes em dezoito memoriais, apenas um dos memoriais não apresenta o índice-sumário (e cada um foi feito de acordo com a forma como a narrativa foi sendo construída), apenas dez estudantes acrescentaram a ficha catalográfica (ressaltamos que, uma vez que essa ficha é produzida pela Biblioteca da Instituição, não foi uma exigência das professoras).

Quanto aos elementos referenciais as referências bibliográficas são apresentadas em quatorze memoriais, o que destaca uma maior relevância dada para os fatos narrados, sem necessariamente demonstrarem a preocupação de fazer a ligação com os aspectos teóricos estudados na disciplina. Apenas dois estudantes inseriram anexos em seus memoriais.

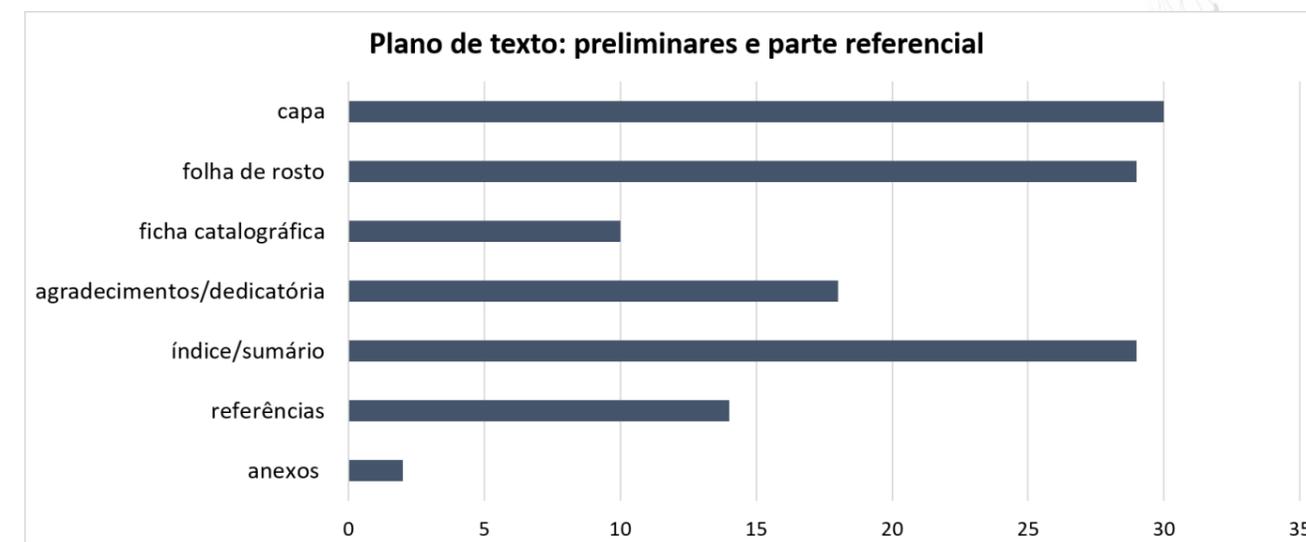


Tabela 2: Plano de texto (categorias de distribuição adaptadas de Marconi & Lakatos (2001) para o artigo científico)

Em se tratando do corpo do texto, destacamos que cada estudante utilizou uma forma de divisão sem deixar de obedecer às convenções estabelecidas para essa parte do trabalho. Na análise da introdução verificamos as variáveis com e sem introdução, sendo que os textos de todos os estudantes apresentam a introdução, seja de forma explícita, seja apresentada com outro termo. 18 estudantes apresentam a introdução com o próprio termo (introdução), 4 estudantes apresentam a introdução com outro termo e 8 estudantes não especificam a introdução em uma seção separada. Os outros termos utilizados pelos estudantes para especificar a introdução são “Apresentação” e “Observações iniciais”. Contabilizamos 49655 *tokens* no corpo do memorial, em que predomina a narrativa do percurso de vida dos estudantes desde a infância até o ingresso no curso de especialização. Quanto à conclusão, foram contabilizados 4023 *tokens* nos textos de todos os estudantes. A forma de divisão da conclusão também não é regular visto que há memoriais com e sem conclusão, sendo que a maior parte dos textos também apresenta a conclusão seja de forma explicitada, seja apresentada com outro termo. Destacamos que há memoriais em que não há marcação da seção conclusão. 10 estudantes marcam a conclusão com o próprio termo, 12 estudantes utilizam outros termos para explicitarem a conclusão, 8 estudantes não apresentam a conclusão em uma seção separadamente e, destes, 2 estudantes utilizam termos que não se relacionam com a conclusão do memorial. Os outros termos utilizados pelos estudantes para especificar a conclusão são “considerações finais”, “observações finais” e “reflexões finais”. Os termos que não se relacionam com a conclusão do memorial e que foram utilizados pelos 2 estudantes citados acima são “Vida acadêmica e suas expectativas” e “Novos caminhos que se apontam e se espera”.

Após essas etapas, realizamos uma análise quantitativa do número de introduções com o próprio termo, com outro termo, e sem especificação e, também, do número de conclusões com o próprio termo, com outro termo, sem conclusão especificada, e conclusão sem especificação. Destacamos que essa verificação foi realizada tendo em vista a identificação de introduções e conclusões com esses aspectos e considerando que os textos fazem parte de um grupo de textos condicionados por pré-requisitos estipulados pelas professoras e orientados pela tutora.

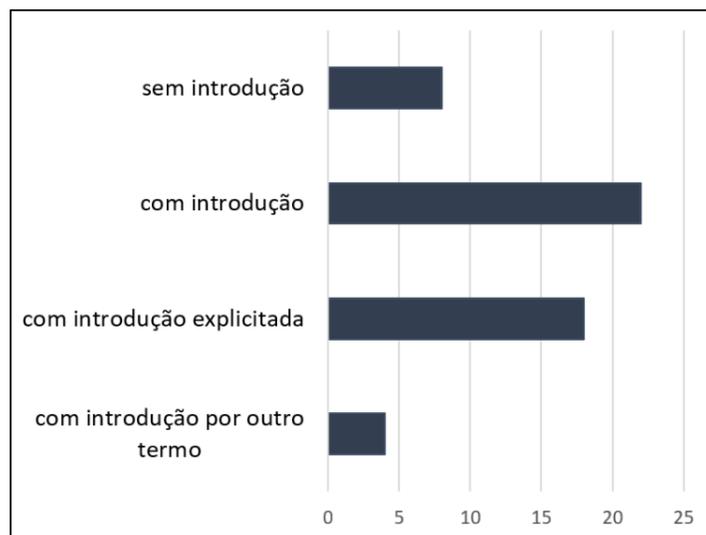


Tabela 3 – Plano de texto introdução

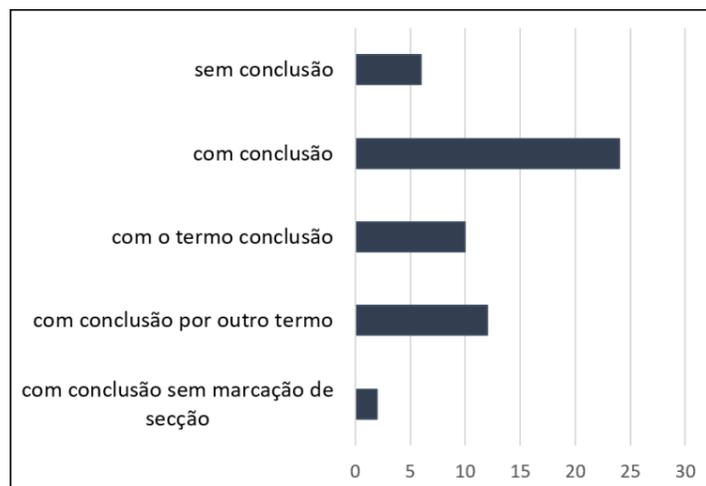


Tabela 4 – Plano de texto conclusão

A partir dessa etapa, inserimos os memoriais na ferramenta LncsBox e quantificamos os MD, tendo em vista as classes dos marcadores definidas por Lopes (2016): elaborativo, contrastivo-contrargumentativo, contrastivo-comparativo, conclusivo, justificativo, reformulativo parafrástico, reformulativo corretivo, resumptivo e estruturador². Nesta etapa do trabalho realizamos a quantificação dos MD e estabelecemos como uma etapa futura deste estudo a verificação, de forma aprofundada, de cada um dos subtipos de marcadores e subclasses no sentido de dar conta da sua polifuncionalidade nos memoriais ora apresentados. Computamos um total de 546 MD em um total de 56754 *tokens* nos 30 memoriais analisados.

2 Nossa tradução, a partir do original, no qual são denominados “elaborative, contrastive-counterargumentative, contrastive-comparative, conclusive, justificative, paraphrastic reformulative, reformulative corrective, summary, discourse-structuring”, respectivamente.

O memorial de formação acadêmica é um gênero textual marcado por um plano de texto tendencialmente organizado em 3 macroestruturas principais, embora com algumas variações ao nível da 1ª e da 3ª macroestruturas (conforme apresentamos acima). Bronckart (1999) apresenta a definição de sequências introduzida por Adam (1992) como “modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos disporiam, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma” (p. 218). Adam apresenta uma tipologia de sequências em 5 tipos, resultante da redução de uma tipologia inicial constituída por 8 sequências: narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais, que podem ser combinadas em um mesmo texto, decorrendo dessa articulação a heterogeneidade composicional dos textos.

Adam (1992) aponta que os gêneros são ordenados de acordo com as sequências textuais apresentadas a partir da definição de tipos textuais que constituem todos os gêneros e que podem ser identificados a partir de elementos prototípicos que definem as sequências. Assim, no que diz respeito aos memoriais analisados, os tipos de sequências dominantes nas três macroestruturas são a explicativa, na introdução, cuja função é apresentar o conteúdo do memorial, fazer o relato do que será exposto; a narrativa, no corpo do memorial, cuja função é narrar o percurso de vida desde a infância até o ingresso no curso de especialização; e a argumentativa, na conclusão, trazendo as reflexões acerca da importância do curso na formação do autor-estudante.

4. Análise dos dados

Para análise dos dados nos pautamos na tipologia proposta por Marconi e Lakatos (2001), adaptada por Pinto (2018) e ressignificada, neste trabalho, para o gênero memorial por entendermos que as três divisões propostas pelos autores para dividir o plano de texto do gênero artigo científico adequam-se ao gênero memorial de formação. Assim procedemos a divisão do plano de texto dos memoriais pelos elementos preliminares, os elementos textuais e a parte referencial.

Em todos os memoriais selecionados é possível verificar o cumprimento das normas repassadas pelo tutorial e, também, pelas professoras, através do texto informativo na página da disciplina e do vídeo gravado por uma das professoras. De acordo com a estrutura apresentada no tutorial, os elementos preliminares que deveriam ser integrados no trabalho são: capa, folha de rosto, ficha catalográfica, dedicatória, agradecimentos e índice, sendo que a capa, folha de rosto e índice foram colocados como itens obrigatórios. A ficha catalográfica também consta no tutorial como obrigatória, mas, devido à dificuldade encontrada pelos estudantes, em virtude de ser um documento produzido pela Biblioteca da instituição, as professoras dispensaram essa obrigatoriedade. Dos pontos colocados como obrigatórios, apenas dois estudantes não cumpriram essa regra, sendo que um não integrou a folha de rosto e o outro não integrou o índice. Em todos os outros trabalhos o cumprimento das normas foi obedecido. Quanto aos elementos textuais, o tutorial indica a distribuição dos assuntos por início, desenvolvimento e fechamento. De acordo com as orientações do vídeo, as seções que deveriam merecer mais destaque eram as experiências mais relevantes da infância, a formação e a trajetória profissional. As professoras também indicam no vídeo que os textos e reflexões da disciplina deveriam ser o aporte teórico para a realização da atividade, que deveria começar com um mergulho na infância trazendo os fatos da subjetividade de forma que estes fossem sendo ligados às questões culturais, políticas, econômicas e sociais vivenciadas naquele período da infância. De acordo com o vídeo, a proposta da atividade é fazer com que os estudantes compreendam que as suas histórias fazem parte de uma construção coletiva, já que nossas escolhas não são aleatórias mas fruto de um período de construção.

Os memoriais selecionados e analisados apresentam a estrutura explicitada na tabela 5:

F ³	C	FR	FC	A-D	I-S	ET	R	A	NT
M1	X	X	X		X	X	X		3047
M2	X	X		X	X	X			1677
M3	X	X	X		X	X			1831
M4	X	X				X			3126
M5	X	X			X	X	X		2885
M6	X	X		X	X	X			2117
M7	X	X		X	X	X		X	1710
M8	X	X		X	X	X	X		1714
M9	X	X	X		X	X			2782
M10	X	X	X	X	X	X	X		1072
M11	X	X	X	X	X	X	X		1087
M12	X	X		X	X	X			1584
M13	X	X	X	X	X	X	X		2354
M14	X	X			X	X	X		1338
M15	X	X	X	X	X	X	X		1551
M16	X	X	X		X	X	X		2376
M17	X	X		X	X	X			1206
M18	X	X	X	X	X	X			2694
M19	X	X		X	X	X			975
M20	X	X		X	X	X	X		758
M21	X		X		X	X			1467
M22	X	X		X	X	X			1479
M23	X	X		X	X	X	X		1872
M24	X	X			X	X			2262
M25	X	X		X	X	X	X		1375
M26	X	X			X	X			3168
M27	X	X		X	X	X		X	1081
M28	X	X			X	X	X		1839
M29	X	X		X	X	X	X		1829
M30	X	X			X	X			2498

Tabela 5: Estrutura plano de texto memoriais

³ As iniciais da primeira linha da tabela correspondem respectivamente a: I- identificação; C – capa; FR – folha de rosto; FC – ficha catalográfica; A-D – agradecimentos-dedicatória; I-S – índice-sumário; ET – elementos textuais; R – referências; A – anexos; NT – número de tokens.

Ressaltamos que, a partir da ferramenta Lancskox, chegamos ao número de 56754 *tokens* nos 30 memoriais, computando uma média de 1891 *tokens* por memorial.

Assim, observando toda a estrutura do texto, registramos a composição do plano geral realizada de acordo com o tutorial, com as seções definidas conforme especificado na tabela 5. Todos os memoriais apresentam a capa, apenas um não apresenta a contracapa. Os agradecimentos estão presentes em dezoito memoriais e os enunciados destas seções apresentam as mesmas características do restante do texto. Apenas um dos memoriais não apresenta o índice-sumário e cada um foi feito de acordo com a forma como a narrativa foi sendo construída. Destacamos que apenas dez estudantes acrescentaram a ficha catalográfica, mas ressaltamos que, uma vez que essa ficha é produzida pela Biblioteca da Instituição, não foi uma exigência das professoras.

Como última seção, as referências bibliográficas são apresentadas em quatorze memoriais, o que destaca uma maior relevância dada para os fatos narrados, sem necessariamente demonstrarem a preocupação de fazer a ligação com os aspectos teóricos estudados na disciplina.

Neste trabalho, seguimos, como já foi referido, a proposta tipológica de MD de Lopes (2016). Assim, selecionamos no *corpus* os MD conforme especificado pela autora⁴: elaborativos (que apresentam a função de fornecer informação adicional sobre a situação descrita no enunciado anterior), contrastivo-contrargumentativos (que apresentam a função de introduzir um enunciado que suprime uma inferência do segmento argumentativo anterior), contrastivo-comparativos (que sinalizam um contraste entre duas situações comparáveis), conclusivos (que sinalizam que o segmento tipicamente introduzido é para ser lido como conclusão), justificativos (que introduzem um enunciado fornecendo uma justificativa do porquê o falante elaborou o primeiro enunciado), reformuladores parafrásticos (que apresentam a função de reformular o enunciado anterior visando uma melhor compreensão do enunciado ou mesmo a correção do que foi dito), reformuladores corretivos (que trazem uma instrução corretiva ou retificativa sinalizando que o falante pretende corrigir alguns aspectos do seu enunciado anterior), resumptivos (que sinalizam que o próximo enunciado é para ser lido como um resumo da informação expressa no enunciado anterior) e estruturadores (que fornecem algum tipo de conexão no domínio da estrutura do texto, organizando e ordenando os constituintes discursivos). Observamos que há incidência de vários tipos de MD no texto, sendo a maior incidência dos MD contrastivo-contrargumentativos e dos justificativos enquanto a menor incidência cabe aos contrastivo-comparativos e aos corretivos, o que parece estar em consonância com a natureza do gênero formação acadêmica, no qual a narrativa autobiográfica tem subjacente a reflexão a partir da narrativa. Destacamos que, por outro lado, os movimentos de argumentação ocorrem frequentemente no interior da sequenciação dos episódios narrados.

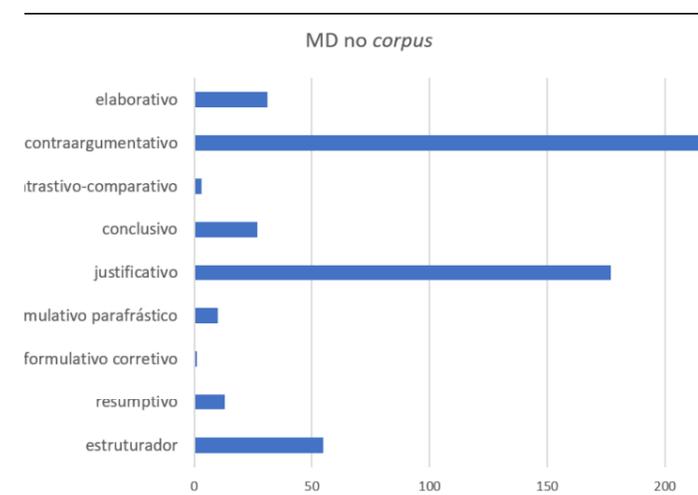


Tabela 6: Incidência dos MD no corpus

⁴ Nossa tradução de Lopes (2016)

Computamos o uso de 34 MD na introdução, 470 no corpo do memorial e 41 na conclusão. Apesar da alta incidência de MD no corpo do memorial, ao fazer a avaliação por frequência, constatamos que não há uma variação muito significativa embora haja muito mais marcadores no corpo do memorial do que na introdução e na conclusão. Proporcionalmente ao número de *tokens* de cada macroestrutura (3076 na introdução; 49655 no corpo do memorial; e 4023 na conclusão), a variação é pequena tendo em vista que a contagem não é feita de forma absoluta.

Selecionamos os exemplos abaixo a título de ilustração de cada uma das categorias, de acordo com a classificação de Lopes (2016):

1. Iniciei o curso e, pra ser sincera, não tinha convicção de qual carreira gostaria de seguir. **Na verdade** nem sabia o que fazia um assistente social, pois todos associavam e ainda associam esta profissão com assistencialismo, filantropia, etc., o que não tem nada a ver, pois é uma profissão interventiva que busca a preservação, defesa e ampliação dos direitos humanos e a justiça social; somos executores de políticas públicas e mediadores de direitos sociais. (elaborativo - M15)⁵

2. Era um torneio exclusivamente para alunos do direito, **mas** decidi participar representando o curso de administração. (contrastivo contraargumentativo - M24)

3. Assim, apesar de não ter tido uma referência paterna, vejo que na figura da minha mãe o período que passei de infância não foi comprometido, **ao contrário**, foi bastante rico e estimulante. (contrastivo comparativo - M7)

4. A minha formação é em Teologia. Para chegar até aqui percorri um longo caminho. Caminho de estudo mais caminhos de incertezas e possibilidades. Possibilidades pois, sempre tive um grande interesse no ser humano. **Portanto** tinha ao meu alcance várias áreas que eu tinha como prováveis para seguir. (conclusivo - M25)

5. Essa capacitação foi de extrema importância para minha formação profissional, **uma vez que** o índice de mulheres que sofreram violência doméstica e familiar em meu município aumentou drasticamente, com isso as orientações sociais fornecidas pelo CREAS teve uma atenção maior para essas mulheres, bem como para com os seus filhos. (justificativo - M26)

6. O presente Memorial além de ser parte integrante para a Conclusão da disciplina “A Construção Sócio Histórica do Conceito da Criança” tem como função informar a todos que o lerem sobre a minha vida escolar e profissional enquanto estudante, **ou seja**, tem o objetivo de descrever a minha trajetória educacional, destacando atividades desenvolvidas, os momentos mais marcantes enquanto estudante, as perspectivas de estudos, as dificuldades e superações em relação à vida acadêmica. (reformulativo parafrástico - M10)

7. Aprendem desde cedo a humilhação do trabalho desqualificado, quando não degradante; chegam rápido a uma espécie de maturidade perversa, feita de exigências maiores do que podem dar; ganham, com a falta de preparação adequada, um futuro de reprodução da pobreza e da desigualdade, **ou melhor**,

perpetuam, em seus filhos, a sobrecarga de trabalho com que se viram assoberbados desde pequenos. (reformulativo corretivo - M28)

8. Quando completei 10 anos ingressei na 5^o série (atual 6^oano) e foi uma nova adaptação, com escola, professores, carga horária, distancia de casa, colegas e rotina no geral diferente, me interessei muito pela disciplina de inglês, mais até hoje me lembro de uma professora de matemática que eu gostava muito e que me ensinou a não “cortar” o sete, dizia que era como um erro de ortografia no português e que se em alguma avaliação ela se deparasse com alguma questão cuja resposta fosse sete, não consideraria se tivesse cortado. **Enfim**, desde então, já despertou em mim o interesse em tirar notas boas e tentar ser a melhor no que fazia. (resumptivo - M 14)

9. **Por fim**, concluo que durante minha jornada escolar e primeira faculdade não fui um aluno muito dedicado e esforçado, porém, durante a atual faculdade que estou cursando, tenho tido prazer em aprender e buscar conhecimento, objetivando me especializar cada vez mais a fim de dar aulas e difundir o conhecimento. (estruturador - M12)

Ressaltamos que há um número significativo de MD no *corpus*, tendo sido nosso objetivo central verificar quais são as suas potencialidades na organização textual deste gênero e não o de aprofundar todas as funcionalidades dos MD identificados e os seus valores semântico-discursivos, tarefas que serão realizadas em trabalho futuro.

5. Conclusões

Concluimos que a análise dos marcadores discursivos na textualização dos memoriais de formação é um instrumento relevante para compreender a composicionalidade do texto, assim como para a marcação das suas estruturas, a diferentes níveis. A partir do estudo realizado foi possível verificar que o contexto de produção dos memoriais exerce influência na sua forma de organização e também interfere e define (n)a sua produção. Apesar das variadas formas estruturais apresentadas nos memoriais analisados, o objetivo da escrita dos textos foi uniforme em todo o *corpus*.

Compreendemos a necessidade de articulação da tipologia adotada com outras propostas tipológicas, especificamente no que se refere ao modo como operam na organização textual e contribuem para a configuração temática e discursiva os MD.

Como parte de um estudo exploratório, compreendemos que, além da quantificação dos MD realizada, é fundamental, numa próxima etapa fazer a verificação, de forma aprofundada, de cada um dos subtipos de marcadores e subclasses no sentido de dar conta da sua polifuncionalidade nos memoriais ora apresentados. Um outro aspecto a considerar é o tratamento circunstanciado da infraestrutura textual dos memoriais que constituem o *corpus*, nomeadamente no que diz respeito aos tipos de discurso dominantes, tal como são definidos por Bronckart (1999).

5 Transcrições *ipsi verbis* dos memoriais analisados

6. Referências

Adam, Jean Michel. 2001. En finir avec les types de texts. In Ballabriga, M. (Org.), *Analyse des discours. Types et genres: Communication et interpretation*. Toulouse: EUS, pp. 25-43.

Adam, Jean Michel. 1992. *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

Brezina, Vaclav, Timperley, Matt, e McEnery, Tony. 2018. #LancsBox v. 4.x [software]. Disponível em: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>.

Bronckart, Jean-Paul. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Educ, São Paulo.

Coutinho, Maria Antónia. 2008. “Marcadores discursivos e tipos de discurso.” *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 2, pp. 193-210.

Dourado, Leidiane Santos. 2013. “O memorial de formação: notas sobre estilo de um gênero discursivo.” In *Anais do SILEL*, 3 (1). Uberlândia: EDUFU.

Fraser. Bruce. 1999. “What are discourse markers?” *Journal of pragmatics*, v. 31, pp. 931-952.

Jorge, Noémia de Oliveira. 2014. “O gênero memórias. Análise linguística e perspectiva didática.” Tese de Doutorado. Lisboa: FCSH-UNL.

Lopes, Ana Cristina Macário. 2016. Discourse Markers. In W. Leo Wetzels, J. Costa & S. Menuzzi (eds.). *The Handbook of Portuguese Linguistics*. Londres: Wiley Blackwell.

Marconi, Marina de Andrade, e Lakatos, Eva Maria. 2001. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6ªed. São Paulo: Editora Atlas.

Montolíó, Estrella. 2015. *Conectores de la lengua escrita*. Editorial Ariel. Barcelona.

Nascimento, Gilcilene Lélia Souza do. 2010. “Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa-ação-formação.” Dissertação de Mestrado em Educação. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal

Passeggi, Maria da Conceição. 2008. Memoriais auto-bio-gráficos: A arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: Passeggi, M. C.; Barbosa, T. M. N. (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, RN: EDUFRN.

Pinto, Ana Sofia Freixo. 2018. “Marcadores de reformulação parafrásticos no gênero artigo científico.” Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Prado, Guilherme do Val Toledo, e Soligo, Rosaura. 2005. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: Prado, G; Soligo, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: SP: Graf.

Santos, Gildner Carolino. 2005. Roteiro para elaboração de memorial. Compilado por Gildner Carolino Santos. Campinas, SP: Graf. FE.

Sartori, Adriane Teresinha. 2008. “Os professores e sua escrita: o gênero discursivo ‘memorial de formação’”. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem: Universidade Estadual de Campinas.

Silva, Jane Quintiliano Guimarães. 2010. “O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade.” Florianópolis, SC: *Perspectiva*, 28 (2).

Silva, Paulo Nunes. 2016. “Gênero, conteúdos e segmentação: Em busca do plano de texto.” *Revista Diacrítica*, 30(1), pp. 181-221.

Souza, Ester Maria Figueiredo e Dourado, Leidiane Santos. 2014. “Memorial de formação como gênero do discurso: produto de trocas interacionais em contextos de formação continuada.” *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, 13, pp. 37-56.

Zorraquino, Maria Antónia Martin e Portolés, José. 1999. Los marcadores del discurso. In I. Bosque and V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tmo III, Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4213.

HAVERÁ UM FALAR-DE-MULHER?: AS MARCAS DE (IN)DETERMINAÇÃO DO SUJEITO COMO ESTRATÉGIA DE (NÃO) IMPLICAÇÃO EM ENTREVISTAS A MULHERES E HOMENS DE DESTAQUE

CAROLINA DA COSTA JOAQUIM

NOVA FCSH/CLUNL

Resumo: Este artigo surge no encaço de um trabalho em desenvolvimento e visa complementá-lo. Partindo da questão lançada por Maria de Lourdes Pintasilgo, em *Os Novos Feminismos* (1981) - “*Haverá um falar-de-mulher?*” -, equaciona-se a possibilidade de existir um modo de falar próprio das mulheres, uma “prática feminina de escrita”, em que o sujeito (mulher) se diz a partir de uma linguagem diferente, subversiva, inédita, porque “vinda do vivido de cada uma” (p. 42).

Enquadrando-se na área da Linguística do Texto e do Discurso, a proposta visa analisar, por um lado, de que modo(s) se representa(m) as mulheres nos textos e, por outro, de que forma representam as outras (mulheres) que evocam. Na perspetiva, ainda, de se verificar se existe efetivamente uma escrita “específica” de mulheres, enceta-se um estudo comparativo com textos de homens, com o objetivo de se verificar como falam de si e dos outros e se se implicam ou não nos textos.

A análise orienta-se pelos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Coutinho, 2014; Miranda, 2010), com enfoque no conceito de *folhado textual*, por enquadrar as ferramentas linguísticas que possibilitam aferir se o discurso é implicado ou não - os *tipos de discurso* e, conseqüentemente, as marcas de implicação que mobilizam. Assim, metodologicamente, inventariam-se e analisam-se as marcas de implicação em ocorrência nos textos, no sentido de se aferir i) quais privilegiam, de um lado, as mulheres e, do outro, os homens; ii) e quais atestam um discurso implicado.

O *corpus* de análise conforma textos pertencentes ao género *entrevista*, mais especificamente quatro entrevistas, sendo os entrevistados duas mulheres e, comparativamente, dois homens, influentes no panorama social e político português.

As análises apresentadas, exploratórias e em desenvolvimento, atestam conclusões significativas: as mulheres recorrem, com maior ênfase, às formas linguísticas de implicação (falam de si, sobretudo, na 1ª PS (“eu”) e utilizam o pronome indefinido “se” com valor exofórico), e têm tendência a falar de outras mulheres, especificando-as a partir do seu ato pessoal como um ato coletivo. Contrariamente, os homens privilegiam as formas de construção sem valor deítico (sujeito indeterminado), representam-se maioritariamente na 1ª PPL, e não falam de outros homens.

Palavras-chave: Prática de escrita feminina, Mecanismos de implicação, Tipos de discurso, Género, Entrevistas.

Abstract; This article follows on from a work in progress and aims to complement it. Starting from the question raised by Maria de Lourdes Pintasilgo, in *Os Novos Feminismos* (1981) - “*Will there be a woman-speaking?*” -, the possibility of having a way of speaking specific to women is considered a “female practice of writing”, in which the subject (woman) says from a different, subversive, unprecedented language, because “it comes from the living experience of each one” (p. 42).

In the area of Texts and Discourse of Linguistics is concerned, the aim of the proposal is to analyze, on the one hand, how women are represented in the texts and on the other hand, how they represent other women that are evoked.

Still using the perspective that verifies if there is effectively a “specific” way of writing for women, it is started a comparative study with texts written by men, with the goal of verifying how they speak about themselves and others and whether they are involved or not in the texts.

An analysis is guided by the theoretical and methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Coutinho, 2014; Miranda, 2010), with a focus on the concept of *textual sheet*, as it encompasses the linguistic tools that assess whether the discourse is implicated or not - the types of discourse and, consequently, the implication marks they mobilize. Thus, methodologically, they were invented and analyzed as marks of implication occurring in the texts, in the sense of assessing i) on the one hand which ones give advantages to women on the other hand, which ones give advantages to men; ii) and which attest to an implied speech.

The *corpus* of analysis comprises texts belonging to the interview genre, more specifically four interviews, the interviewees being two women and, comparatively, two men, influential in the Portuguese social and political panorama.

The results presented, exploratory and under development, attest to significant conclusions: women resort, with greater emphasis, to the linguistic forms of implication (they speak of themselves, above all, in the 1st PS (“I”) and use the indefinite pronoun “if” with exophoric value), and they tend to talk about other women, specifying them from their personal act as a collective act. In contrast, men favor forms of construction without deitic value (undetermined subject) and represent themselves mostly in 1st PPL, which means they do not speak of other men.

Keywords: Female practice of writing, Mechanisms of implication, Types of discourse, Genre, Interviews.

1. Introdução

O trabalho que se tem desenvolvido neste percurso de investigação pretende contrariar a tendência dos estudos sobre a mulher, descentralizando o foco nos percursos dos feminismos no devir histórico, social e político (Tavares, 2011), para um estudo que assenta em relacionar a problemática das mulheres com a problemática da linguagem.

O texto surge, assim, como o *locus* privilegiado para a (re)formulação da imagem e do papel das mulheres que, sabe-se, tem assumido grande projeção no contexto social português, pelo que a linguagem assume um papel preponderante nessa reivindicação, já que é através dela que essa (re)formulação ganha protagonismo. Este artigo propõe, nesse sentido, uma abordagem linguística – com a análise de textos a partir de ferramentas linguísticas específicas - que tenha como ponto de partida as mulheres e o discurso; pensando-se que a problemática das mulheres encontra na vertente textual e discursiva novas perspetivas de ver, pensar e liderar (n)o feminino, sendo o texto um veículo transformador da sociedade, responsável pela construção da imagem do eu e, portanto, o ponto de partida para pensar e representar as mulheres, contribuindo para a questão da (in)visibilidade do género na sociedade portuguesa contemporânea.

Este artigo vem complementar um trabalho em desenvolvimento, sustentando-se em pontos de vista, no âmbito dos estudos feministas, que equacionam a possibilidade de existir um modo de falar próprio das mulheres. Como exemplo, parte-se da questão lançada por Maria de Lourdes Pintasilgo, em *Os Novos Feminismos* (1981) - “*Haverá um falar-de-mulher?*” -, que defende a existência de uma “prática feminina de escrita”, em que o sujeito (mulher) se diz a partir de uma linguagem diferente, subversiva, inédita, porque “vinda do vivido de cada uma” (p. 42). No entanto, a autora evidencia a impossibilidade de definir, codificar, categorizar essa prática, ainda que ela exista (p. 57). Este trabalho pretende, assim, verificar até que ponto uma análise linguística, a partir de ferramentas linguísticas específicas, pode contribuir para uma resposta no sentido de teorizar e fundamentar esse “falar-de-mulher”.

A complementaridade deste trabalho relativamente ao já iniciado reside no alargamento do *corpus* de análise: de textos que pertenciam ao género textual *discursos políticos* a textos que conformam outro género - *entrevista*. Nesse sentido, a análise comporta quatro entrevistas, sendo os entrevistados duas mulheres e, comparativamente, dois homens, influentes no panorama social e político português. Enquadrada na área da Linguística do Texto e do Discurso, a análise visa aferir, por um lado, de que modo(s) se representa(m) as mulheres nos textos - Como é que falam de si? Implicam-se ou, pelo contrário, apagam-se enquanto instâncias produtoras? - e, por outro, de que forma representam as outras (mulheres) que evocam (Como é que as mulheres falam de outras mulheres?). Na perspetiva, ainda, de se verificar se existe efetivamente uma escrita “específica” de mulheres, enceta-se um estudo comparativo - orientado pelos mesmos pressupostos teórico-metodológicos - com textos de homens, com o objetivo de se verificar como falam de si e dos outros e se se implicam ou não nos textos. Assim, metodologicamente, pretende-se localizar, inventariar e analisar as marcas de implicação em ocorrência nos textos que respeitam às unidades e estratégias linguísticas que determinam (os protagonistas d)a interação verbal, no sentido de se aferir i) quais privilegiam, de um lado, as mulheres e, do outro, os homens; ii) e quais atestam um discurso implicado.

Neste seguimento, a reflexão assenta na abordagem sociodiscursiva proposta por Bronckart (1999, 2006, 2008) e veiculada por outros autores (Coutinho, 2014; Miranda, 2010), com enfoque no papel que os mecanismos de implicação exercem na construção e na configuração linguística da enunciação de mulheres. As marcas linguísticas que enquadram esses mecanismos de implicação, e que possibilitam aferir se o discurso é implicado ou não, Bronckart designa, no seio do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de *tipos de discurso*.

2. Pressupostos teóricos: o ISD

Partindo do pressuposto que o uso da língua é sempre social, estabelece-se uma relação de interdependência entre as produções de linguagem e o seu contexto (social e acional), aceitando-se a natural interação entre as atividades de linguagem e as atividades sociais. Nessa perspetiva, o ISD propõe para o tratamento das produções de linguagem uma abordagem descendente, isto é, que parte das atividades sociais para as atividades de linguagem e, daí, para os textos e os seus recursos linguísticos, sublinhando, desta forma, essa interação que ocorre na e a partir da linguagem. Ainda neste seguimento, cristaliza-se a ideia de que a linguagem, enquanto determinante na constituição da pessoa consciente e no desenvolvimento ao longo da vida, constrói conhecimento, agindo-se e interagindo-se através dela.

É no seio deste quadro epistemológico que as questões da implicação ganham relevo, cumprindo a linguagem um papel preponderante no desenvolvimento humano e na constituição da pessoa consciente, ativa, participativa, tanto no que respeita à pessoa como agente no processo social, como agente no processo de produção textual. O papel que os textos assumem ascende à sua função praxiológica, ou seja, centram-se na prática, na ação de um eu reflexivo e que se envolve no processo textual, representando, empiricamente, as atividades (de linguagem) em que ocorrem. A esta forma de ação através da linguagem, Bronckart designa “*Agir langagier*” e desenvolve o termo “*língua em ação*” que está, do ponto de vista deste trabalho, associado ao fenómeno da implicação.

Para fundamentar este fenómeno e seu efeito nas práticas de linguagem, recorre-se ao modelo de análise de textos, proposto por Bronckart, que prevê a análise da ação de linguagem (i.e. das condições de produção de textos) e da arquitetura textual. É no seio desta que o autor desenvolve o conceito de *folhado textual*, postulando que a organização do texto se concebe como um folhado, constituído por três níveis sobrepostos - do mais profundo ao superficial: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (Bronckart, 1999).

A camada mais profunda – a infraestrutura - integra os instrumentos que viabilizam a tal “*língua em ação*” e, portanto, permitem aferir o grau de implicação no texto. Mais especificamente, dá conta da construção e organização interna dos textos, isto é, dos aspetos linguísticos das práticas de linguagem. Ou melhor: das marcas linguísticas e, conseqüentemente, os mecanismos de implicação, que possibilitam aferir se o discurso é implicado ou não. Esses instrumentos que permitem descrever, compreender e interpretar os fenómenos relacionados com a implicação designam-se de *tipos de discurso*.

2.1. Instrumentos de análise: os tipos de discurso e os mecanismos de implicação

Precisamente por constituírem instrumentos de análise, os tipos de discurso atuam na análise da materialidade linguística dos textos. Bronckart (1999) define-os como uma espécie de “*envelopes*”, isto é, unidades linguísticas, infraordenadas relativamente aos textos, e que concretizam a ideia da língua em uso (ideia essa que Bronckart designará de “*discurso*”).

No entanto, na perspetiva teórica do ISD, os textos, sendo resultados das atividades humanas, implicam, na sua organização e no seu funcionamento, operações cognitivas e realizações linguísticas que dependem de escolhas. É nesse seguimento que os tipos de discurso enquadram os mecanismos de implicação, perspetivando que, para além de unidades linguísticas, são também unidades psicológicas, isto é, resultam das escolhas (psicológicas) que fazemos, enquanto instâncias produtoras (IP), quando usamos a língua. Estas opções denominam-se, segundo o ISD, de mundos discursivos, e correspondem ao processo de mediação pela linguagem entre o “*vivido pessoal*” e o real (o mundo exterior).

No quadro abaixo, Bronckart (2008, 71) sintetiza essas escolhas, psicológicas e linguísticas:

		Organização temporal	
		Conjunção - Ordem do EXPOR	Disjunção - Ordem do CONTAR
Organização atorial	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Figura 1: Relações dos tipos de discurso

De acordo com o representado no quadro, os mundos discursivos são construídos no seguimento de duas operações mentais no momento do processo de produção textual: uma que respeita à relação que se estabelece entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático mobilizado no texto e as coordenadas da situação de produção (organização espaço-temporal); e outra entre as coordenadas da ação da linguagem das instâncias de agentividade (organização atorial).

Assim, no que concerne à organização temporal, a relação estabelecida pode ser conjunta ou disjunta: na primeira são mobilizadas marcas que mostram um espaço-tempo conjunto ao da interação social (ordem do Expor); e na segunda são acionadas marcas que atestam para um espaço-tempo independente, ou mesmo à parte do mundo real (ordem do Contar/Narrar). As marcas que ocorrem num tempo conjunto ao da situação de produção correspondem aos tipos de discurso Discurso Interativo (DI) e Discurso Teórico (DT). Pelo contrário, na ordem do Contar/Narrar são mobilizados os tipos de discurso Relato Interativo (RI) e Narração (N).

Por outro lado, de acordo com uma organização atorial (face à ação da linguagem), as instâncias de agentividade verbalizadas são colocadas em relação com o agente produtor e a sua situação de produção; ou elas não o são. No primeiro caso, atesta-se a presença de marcas no texto que remetem para a IP (Implicação); e, no segundo, verifica-se a ausência de marcas que assinalam a implicação da IP (Autonomia). Tal auxilia em determinar se as IP decidem implicar-se ou, pelo contrário, distanciar-se no processo de produção textual: ao implicarem-se são mobilizados os tipos de discurso DI e RI; ao distanciarem-se verifica-se a ocorrência de DT e N. E, ainda, permite apurar o grau de implicação no texto: se a implicação é forte/atestada (ou mesmo atenuada/enfraquecida) ocorrem marcas de DI; por outro lado, se for nula, mobilizam-se marcas de DT.

Em suma, a escolha dos segmentos linguísticos, isto é, dos tipos de discurso, faz prever a ocorrência de quatro mundos discursivos, a saber: Expor implicado, Expor autónomo, Narrar implicado, Narrar autónomo.

3. Metodologia

Para analisar o modo como as IPs se representam a si e aos outros, selecionaram-se quatro entrevistas retiradas da plataforma online *Capazes*, sendo os entrevistados duas mulheres e, comparativamente, dois homens, influentes no panorama social e político português.

As entrevistadas são a candidata à presidência da República em 2016 – Marisa Matias (texto A) e a Diretora-executiva da Amnistia Internacional em Portugal, entre 2012 e 2016 – Teresa Pina (texto B). Relativamente aos entrevistados, são ambos, à semelhança de Marisa Matias, candidatos à presidência da República em 2016 – Henrique Neto (texto C) e António Sampaio da Nóvoa (texto D).

À exceção do texto B, as restantes entrevistas foram realizadas pela jornalista Maria João Guardão, em 2016, orientadas pelas questões da igualdade de género, previstas na agenda política. Por seu turno, o texto B conforma uma entrevista de Anabela Mota Ribeiro a Teresa Pina, realizada em 2015, no curso das funções desta enquanto diretora-executiva da secção portuguesa da Amnistia.

As entrevistas⁶ têm a particularidade de se regerem pela mesma linha temática – questões relacionadas com as mulheres e a igualdade de género -, tratando-se, também ela, de uma plataforma direcionada para esses assuntos.

1 Para consulta integral dos textos cf. as referências bibliográficas (ponto 7).

Corpus	IP - Mulheres		IP - Homens	
	Texto A	Texto B	Texto C	Texto D
<i>Posição de destaque</i>	Candidata à Presidência da República	Diretora-executiva da Amnistia Internacional (Portugal)	Candidato à Presidência da República	Candidato à Presidência da República
<i>Instância produtora</i>	Marisa Matias	Teresa Pina	Henrique Neto	António Sampaio da Nóvoa
<i>Tempo</i>	2016	2015	2016	2016
<i>Género de texto</i>	Entrevista			
<i>Suporte</i>	Plataforma online <i>Capazes</i>			

Figura 2: Corpus de análise (Fonte: elaborada pela autora)

Para o tratamento dos textos, optou-se por uma análise qualitativa, privilegiando o aporte concetual e, por conseguinte, instrumental, desenvolvido pelo ISD.

Metodologicamente, o modo como mulheres e homens se representam a si e às/aos outras/os no processo de produção textual será analisado com recurso à observação das marcas de implicação que atuam nessas representações e, conseqüentemente, dos tipos de discurso que são mobilizados. Assim, e para se verificar em que medida a configuração (linguística) das mulheres e homens, em posição de destaque, se traduz num discurso implicado ou não, perspetiva-se observar a presença e/ou ausência das marcas descritas na seguinte figura:

Marcas de Implicação	monólogos/diálogos (e turnos de fala), orais ou escritos
	unidades que remetem para a interação verbal (deixis pessoal)
	outros fenómenos de ancoragem situacional (deixis)
	pronome indefinido “se” (com/sem valor exofórico)
	anáforas (nominais, pronominais)
	frases não declarativas
	mecanismos de organização temporal: exploração do subsistema de verbos do plano do discurso ou da história (com/sem valor deítico)
	processos de modalização autonímica
	auxiliares de modo
	modalizações
	organizadores com valor lógico-argumentativo
	organizadores temporais
	densidade verbal e sintagmática (elevada/baixa)

Figura 3: Marcas de implicação (Fonte: elaborada pela autora com base em Miranda (2010:139))

Estas marcas atestam, portanto, quanto à organização temporal e à agentividade, se são mobilizados tipos de discurso da ordem do Expor (DI e DT) ou do Contar/Narrar (RI e N); se a instância produtora se implica (DI e RI) ou não (DT e N); e, ainda, que grau de implicação assumem (forte/atestada, atenuada, enfraquecida, ou nula).

Sistematizando, poder-se-á dizer, no que concerne ao presente trabalho, que a presença das marcas linguísticas supramencionadas, nomeadamente quando remetem para a interação verbal e, portanto, com valor exofórico, atestam um discurso implicado, mobilizando, predominantemente, o tipo de discurso que dá conta de relações de implicação e conjunção (DI). Em contrapartida, a ausência desses mecanismos linguísticos com valor deítico, ou meramente como fenómenos de referência deítica intratextual, estabelecem, sobretudo, relações de autonomia e conjunção – e, portanto, de não implicação – ocorrendo, preferencialmente, em segmentos de DT.

4. Trabalho de análise

Retomando as questões inicialmente formuladas, perspectiva-se, neste ponto do trabalho, analisar:

i) o modo como as mulheres se representam nos textos:

- Como é que falam de si?
- Implicam-se ou, pelo contrário, apagam-se enquanto IPs?

ii) a forma como representam as outras (mulheres) que evocam:

- Como é que as mulheres falam de outras mulheres?

E na perspectiva, ainda, de se verificar se existe efetivamente uma escrita “específica” de mulheres, enceta-se um estudo comparativo - orientado pelos mesmos pressupostos teórico-metodológicos - com textos de homens, com o objetivo de se verificar:

iii) o modo como falam de si;

iv) o modo como representam os outros (homens);

v) e se se implicam ou não nos textos.

Para responder às questões colocadas, definiram-se critérios de análise que constituem as marcas de implicação que permitem aferir se a enunciação de mulheres e de homens é, tendencialmente, implicada (ou não); e que se apresentam na seguinte tabela:

Critérios de análise			<i>Implicação</i>	<i>Não Implicação</i>
Marcas	Unidades com valor deíctico que remetem para a interação verbal	<i>Pessoal</i> (nomes próprios, pronomes, entre outros) <i>Temporal-Espacial</i> (não verbal: advérbios, adjetivos, entre outros)	Presença	Ausência
	Modalização autonímica	<i>Desdobramento enunciativo</i> (pontuação polifônica “”, (), -) <i>Marcas de modulação</i> (?, !, ...)	Presença	Ausência
	Presença do pronome indefinido “se”		Com valor deíctico (1ª PS ou 1ª pPL)	Sem valor deíctico (endofórico)
	Exploração do subsistema de verbos do plano do discurso		Com valor deíctico (PRES, PPS, FUT per.)	Sem valor deíctico (valor genérico) (PRES, PPC)
	Auxiliares de modo (poder, dever, querer, ser preciso, entre outros)		Presença	(Auxiliar poder/dever + INF)
	Anáforas (retomadas anafóricas: nominais, pronominais, entre outras)		Presença (Valor exofórico)	Ausência (Valor endofórico)
	Frases não declarativas (interrogativas, exclamativas e imperativas)		Presença	Ausência
	Modalizações lógicas		Ausência	Presença
	Organizadores com valor lógico-argumentativo		Ausência	Presença
	Densidade verbal		Elevada	Baixa
	Densidade sintagmática		Baixa	Elevada
	Tipo discursivo (predominante)		Discurso Interativo	Discurso Teórico
	Mundo discursivo (predominante)		Expor Implicado	Expor Autônomo

Figura 4: Critérios de análise (Fonte: elaborada pela autora com base em Miranda (2010: 139))

Das análises realizadas resultou o seguinte agrupamento dos critérios de análise: de um lado agruparam-se as marcas que sugerem a implicação da IP (cf. coluna “Implicação”); e, do outro, as marcas que remetem para a não implicação da IP (cf. coluna “Não Implicação”). Por seu turno, o agrupamento dos critérios resultou do trabalho de análise que assentou em mapear e inventariar as marcas linguísticas em ocorrência nos textos, assumindo que:

⇒ A ocorrência de marcas que apontam para a implicação da IP no processo de produção textual está sinalizada com as indicações “presença” e “com valor deíctico/exofórico”;

⇒ A ocorrência de marcas que sugerem o distanciamento das IP, ou seja, a não implicação, sinalizam-se por intermédio das expressões “ausência” e “sem valor deíctico/exofórico (valor endofórico)”.

Embora as figuras abaixo representadas (cf. Figuras 5 e 6) não apresentem a análise exaustiva dos textos, a análise integral conduziu às seguintes observações: as regularidades encontradas nos modos de representação das IP colocam de um lado os textos de IPs femininas e, do outro, os de IPs masculinas. Serão aqui apresentadas, no entanto, apenas as regularidades significativas, isto é, as que colocam em definitivo contraste textos de mulheres e de homens. Tal significa que os fatores “presença/ausência” e “com/sem valor deíctico” não ocorrem exclusivamente nos textos de determinadas IPs (mulheres ou homens), apenas se dará conta das marcas predominantes, ou seja: a designação “ausência” atesta um “fraco domínio” e, pelo contrário, “presença” uma estratégia discursiva predominante daquela IP.

Assim, verificou-se, de um lado, que as mulheres privilegiam o recurso a marcas de implicação mobilizadas em segmentos de DI e que traduzem um forte envolvimento da instância produtora feminina no processo de produção textual. Mais especificamente, a configuração linguística da enunciação de mulheres é tecida a partir de relações de implicação e conjunção, representando-se a si próprias no mundo do Expor (Expor Implicado).

Em contrapartida, os homens tendem a não se implicarem, ou seja, a implicação do eu é nula, tecida em segmentos de DT. Prevalece, portanto, uma relação de não implicação (Autonomia), ainda que estabelecida temporalmente em conjunção com o momento de produção textual (Expor Autônomo).

A tabela abaixo exemplifica os resultados gerais das análises, de acordo com os fatores “presença/ausência” e “com/sem valor deíctico”:

Trabalho de análise			Textos A e B: Mulheres (Implicação)	Textos C e D: Homens (Não Implicação)
Marcas	Unidades com valor deítico que remetem para a interação verbal	Pessoal (nomes próprios, pronomes, entre outros)	Presença	Ausência
		Temporal-Espacial (não verbal: advérbios, adjetivos, entre outros)		
	Modalização autonímica	Desdobramento enunciativo (recurso a pontuação polifônica (“”, (), -)	Presença	Ausência
		Marcas de modulação (?, !, ...)		
	Presença do pronome indefinido “se”	Com valor deítico (de 1ª PS ou 1ª pPL)	Presença	Ausência
		Sem valor deítico/exofórico	Ausência	Presença
	Exploração do subsistema de verbos do plano do discurso	Com valor deítico (PRES, PPS, FUT per.)	Presença	Ausência
		Sem valor deítico (valor genérico: PRES, PPC)	Ausência	Presença
	Auxiliares de modo (poder, dever, querer, ser preciso, entre outros)	Presença	(Auxiliar poder/dever + INF)	
	Anáforas (retomadas anafóricas: nominais, pronominais, entre outras)	Presença (Valor exofórico)	Ausência (Valor endofórico)	
	Frases não declarativas (interrogativas, exclamativas e imperativas)	Presença	Ausência	
	Modalizações lógicas	Ausência	Presença	
	Organizadores com valor lógico-argumentativo	Ausência	Presença	
Densidade verbal (uso de itens lexicais pouco frequentes/frequentes)	Elevada	Baixa		
Densidade sintagmática (recorrência de orações simples/complexas)	Baixa	Elevada		
Tipo discursivo (predominante)	Discurso Interativo	Discurso Teórico		
Mundo discursivo (predominante)	Expor Implicado	Expor Autônomo		

Figura 5: Trabalho de análise (Fonte: elaborada pela autora)

Relativamente aos textos de mulheres, predominam as marcas linguísticas que mobilizam o tipo discursivo DI, atestando a implicação do “eu”, e posicionando-se em situação de interação com o momento de produção, com forte grau de contextualização. Nesse sentido, o discurso e as suas dimensões temáticas situam-se no encaixe imediato da instância de produção, posicionando-se esta no discurso de forma pessoal e implicada. Como foi mencionado anteriormente, reitera-se que apenas serão mencionadas e inventariadas as marcas que, nas mesmas circunstâncias, colocam em oposição os textos de mulheres e homens, no que respeita à configuração linguística da enunciação.

São exemplos de discurso implicado de mulheres, a presença de:

i) unidades com valor deítico pessoal (marca de pessoa nas formas verbais, nomes próprios, pronomes, entre outras), com valor exofórico, sob a forma de 1ªPS e sob a forma de 1ªpPL; esta última com valor deítico dilatado (implicação atenuada). Abre-se aqui um parêntesis para referir que a IP representa-se com distintos graus/modos de implicação: a implicação é forte nos momentos em que o eu assume o estatuto de ator no processo de produção textual, sob a forma de 1ªPS. Por outro lado, o grau de implicação é enfraquecido quando a instância de produção se assume como parte de um coletivo, sob a forma de 1ªpPL com valor deítico dilatado, representando diferentes papéis sociais adaptados às circunstâncias de produção.

ii) pronome indefinido “se” com valor exofórico;

iii) unidades com valor deítico que remetem para a interação verbal e que pontuam o espaço e/ou o tempo da produção textual;

iv) formas verbais do plano do discurso com valor exofórico (no Presente do Indicativo e no Pretérito Perfeito do Indicativo), marcando a equivalência entre a instância produtora do texto e o autor dos processos evocados, quer na forma de pronome pessoal deítico “eu” (implicação atestada/forte); quer de 1ªpPL (representando uma instância coletiva/grupo social, que a própria instância produtora também integra (a implicação surge aqui enfraquecida por se diluir numa identidade plural, geral, marcando a implicação da instância produtora, mas no seio de uma ação comum));

v) processos de modalização autonímica (isto é, configurações enunciativas de auto-representação do dizer/“metadizer”/desdobramento enunciativo (pontos de vista, opinião pessoal, entre outros)), com recurso a:

- pontuação polifônica (por intermédio de aspas, travessões e/ou parêntesis (com o objetivo de particularizar, exemplificar, introduzir, corroborar, reforçar uma ideia da instância enunciativa, marcando o seu ponto de vista (por vezes, também associada a frases não declarativas), ou, ainda, como forma de interpelar outras instâncias evocadas no texto);
- e marcas de modulação (assinaladas pelas interrogações retóricas, exclamações e reticências, que apontam para as suas ideias pessoais, os seus pontos de vista, os seus comentários, as suas perspetivas. Estas marcas assinalam, ainda, as frases não declarativas);

vi) auxiliares de modo (poder, dever, querer, ser preciso, entre outros);

vii) anáforas (retomadas anafóricas: nominais, pronominais, entre outras);

viii) e frases não declarativas (interrogativas, exclamativas e imperativas).

No que respeita aos textos de homens, prevalecem as marcas que ocorrem em segmentos de DT, situadas no eixo da autonomia, isto é, em que a relação entre as instâncias de agentividade e os parâmetros da ação de linguagem não é explicitada. Assim, ao representarem-se, não se relacionam nem com a situação de interação, nem com qualquer referência temporal, o que atesta um maior distanciamento e fraca (ou nula) implicação, tecida sob a forma de construção teórica.

São exemplos de discurso não implicado de homens, a:

ix) ausência de:

- unidades (deíticas) que remetam aos interactantes ou ao espaço-tempo da produção;
- processos de modalização autonímica;
- frases não declarativas.

x) presença de:

- forma neutra “se” (sem valor exofórico);
- formas verbais do plano do discurso, em particular o Presente Genérico e o Pretérito Perfeito (sem valor deítico), como marca de atribuição de propriedade;
- organizadores com valor lógico-argumentativo;
- auxiliares de modo no Presente Genérico, seguido de forma verbal infinitiva, com valor atributivo;
- construções impessoais e infinitivas (por vezes sob a forma de retomadas anafóricas, como processo de referenciação deítica intratextual), apenas como marca de atribuição de propriedade;
- modalizações epistémicas/lógicas, externas à relação predicativa, marcando apenas “o dizer” dos

processos.

Para fundamentar o acima mencionado, apresenta-se, de seguida, o resultado da análise dos quatro textos, com os respetivos exemplos:

Trabalho de análise: exemplos					
	Mulheres		Homens		
	Texto A	Texto B	Texto C	Texto D	
Marcas	Unidades com valor deítico que remetem para a interação verbal: <i>Pessoal</i> (nomes próprios, pronomes, entre outros) Presença do pronome indefinido “se” (com valor deítico de 1ª PS ou 1ª pPL) <i>Temporal-Espacial</i> (não verbal: advérbios, adjetivos, entre outros)		a) “Sim, sou feminista, na teoria e na prática”.	a) “Curiosamente, a minha mãe (...)”.	
	Modalização autonímica	Desdobramento enunciativo (recurso a p o n t u a ç ã o polifônica (“”, “), ...)	b) “(...) se aceitar com naturalidade que as mulheres “não cheguem lá”.”	b) “O que hoje me parece mais chocante é o facto de muitas dessas mulheres- como as (...) minhas avós – não terem tido (...)”.	
		Marcas de modulação (?, !, ...)	c) “Se for eleita, creio que (...) e mesmo assim fica-se longe...”.	c) “Tinha outra idade, vinha de outros tempos (...) das mulheres em casa...”.	
	Presença do pronome indefinido “se” (sem valor deítico/exofórico)			a) “As palavras feminista e feminismo prestam-se (...)”.	a) Trata-se de uma questão de autonomia (...)”.
	Exploração do subsistema de verbos do plano do discurso	C o m v a l o r d e í t i c o (P R E S , P P S , F U T per.) Sem valor deítico (v a l o r g e n é r i c o : P R E S , P P C)	d) “Sou a favor. Creio que as medidas adoptadas são ponderadas (...)”.	d) “Creio que o fez mais pela dimensão do seu ego (...)”.	
				b) “(...) o poder é ocupado por homens, sendo que o poder (...) exclui as mulheres (...)”.	b) “Ao Presidente compete dar o exemplo (...)”.
	Auxiliares de modo (poder, dever, querer, ser preciso, entre outros)	e) “É preciso este quadro legal (...)”.	e) “De todo o modo, temos de saudar (...)”	c) “(...) pode ser combatido com medidas (...)”.	c) “(...) nem devem continuar (...), devem promover a ideia (...)”.
	Anáforas (retomadas anafóricas: nominais, pronominais, entre outras)	f) “(...) ver uma mulher ser sistematicamente (...) uma culpa que não era dela (...)”.	f) “O que hoje me parece mais chocante é o facto de muitas dessas mulheres (...) (...) a maior parte dessas mulheres não (...)”.		
	Frases não declarativas (interrogativas, exclamativas e imperativas)	g) “Por onde começar?”.	g) “(e alívio, por não ter sido obrigada a vivê-lo!)”.		
	Modalizações lógicas			d) “Claro que todos (...)”.	d) “É certo que, por maior que seja (...)”.
	Organizadores com valor lógico-argumentativo			e) “Todavia, uma nota para (...)”.	e) “Por isso, esta batalha da e pela liberdade (...)”.
	Densidade verbal	Uso de itens lexicais pouco frequentes		Uso de itens lexicais frequentes	
Densidade sintagmática	Recorrência de orações simples		Recorrência de orações complexas		
Tipo discursivo (predominante)	Discurso Interativo		Discurso Teórico		
Mundo discursivo (predominante)	Expor Implicado		Expor Autónomo		

Figura 6: Trabalho de análise: exemplos (Fonte: elaborada pela autora)

É na representação discursiva de si que se faz a ligação para outro ponto do trabalho – a representação do outro, com o objetivo de se responder às seguintes questões: como é que as mulheres representam outras mulheres? E os homens?

O facto de as entrevistas terem em comum uma linha orientadora – as questões da igualdade e paridade de género – promove, necessariamente, a reflexão acerca das mulheres e dos homens na sociedade. Porém, e aqui reside um ponto de vista que vai ao encontro da questão inicial – “*Haverá um falar-de-mulher?*” -, é na voz das mulheres, enquanto IPs, que se evidencia uma consciência, que é verbalizada, da fragilidade do género no devir histórico, social e político que se traduz precisamente na representação da mulher de outras mulheres, evocadas no texto, como se de uma luta comum se se tratasse. Nos textos de autoria feminina, observa-se a tendência em dirigir um agradecimento, uma dedicatória, uma reminiscência ou até mesmo uma mera referência a determinadas mulheres e às mulheres no geral. Ao contrário dos homens, as mulheres evocam outras mulheres, quer do espectro pessoal e familiar (mães, avós, filhas, entre outros), quer social ou mediático (mulheres que lutaram pelo seu espaço e papel na sociedade), sublinhando as suas vivências, as suas lutas, as suas experiências, as suas angústias, a sua “existência” enquanto “mulheres” e tudo o que cultural e socialmente essa “condição” implica.

Essa representação parece traduzir que se está diante de uma condição comum, como que tecida pela solidariedade feminina, uma consciência de que é através da “voz”, da linguagem, que se (trans)formam mentalidades, conceitos, e, claro, outras consciências; abrindo o texto esta possibilidade de pensar as mulheres, e de se colocar à disposição desta problemática. Ou, como adianta Maria de Lourdes Pintasilgo (1981), “(...) ouvir falar uma mulher do seu lugar de mulher é ver desdobrar diante de nós todo o universo que ela evoca”.

Em suma, as análises mostram que as estratégias linguístico-textuais de mulheres pendem para a implicação, representando-se em segmentos de DI, reforçando o processo de implicação do eu, quer de forma atestada ou atenuada, responsabilizando-se pelas suas ações, e exercendo, dessa forma, uma maior influência no texto. Por seu turno, os homens recorrem com maior frequência às formas de indeterminação do sujeito, privilegiando as marcas de DT. Posto isto, pode-se equacionar a necessidade de alargar o trabalho a futuros estudos, incluindo o contributo fundamental de um estudo comparativo, na medida em que parece existir (ir)regularidades nos textos de mulheres que são constitutivas de uma configuração linguística própria da IP feminina. Na mesma linha de raciocínio, e uma vez que se verificou uma forte consciência do género (social) no texto de mulheres, evocando-as, poder-se-á afirmar que, de alguma forma, o modo de se representarem (e às outras) está relacionado com as questões (sociais) de género.

5. Considerações finais

O percurso de investigação que despoleta este e outros trabalhos que visam analisar a configuração linguística da enunciação de mulheres nos textos, a partir de um estudo comparativo com textos de homens nas mesmas circunstâncias, tem revelado conclusões promissoras, ainda que provisórias: o discurso das mulheres é tendencialmente mais implicado (que o dos homens). Tal percurso tem incidido na análise de textos que conformam o género discurso político de tomada de posse, alargando-se neste trabalho – daí a sua complementaridade – a outro género: a entrevista.

Sem prejuízo de um trabalho mais sólido, as análises evidenciam a tendência das mulheres para se implicarem nos textos que produzem, ao contrário dos homens que apresentam um registo semelhante à “construção teórica” de factos, ideias, conceitos, entre outros. Por essa razão, as regularidades encontradas apontam para a frequente ocorrência de segmentos de DI nos textos de mulheres, em particular o recurso às formas linguísticas de implicação: falam de si, sobretudo, na 1ª PS (“eu”) e utilizam o pronome indefinido “se” com valor exofórico. Contrariamente, os homens privilegiam as formas de construção sem valor deítico (sujeito indeterminado), privilegiando as marcas de DT, representando-se maioritariamente na 1ª PPL. Na representação de outras instâncias, isto é, mulheres e homens que as IPs femininas e masculinas evocam,

respetivamente; aponta-se um facto curioso e que necessita de ser futuramente explorado: as mulheres, enquanto IP, têm tendência a falar de outras mulheres, especificando-as a partir do seu ato pessoal como um ato coletivo; já os homens não representam outros homens nos seus textos.

Ainda que não se possa afirmar taxativamente que as mulheres recorrem apenas a marcas de implicação forte, atestada, efetivadas pelo DI, e que os homens não se representam de forma alguma em segmentos de implicação, isto é, apenas em segmentos de DT; este trabalho vem demonstrar a tendência, que permita abrir caminho para ser possível “teorizar” um suposto “falar-de-mulher” ou, pelo menos, fazer prever a possibilidade de se equacionar a existência, tal como afirma Pintasilgo, de um “falar-de-mulher” (1981), uma escrita caracteristicamente feminina, ainda que se considere esta questão, pelo menos para já, em termos práticos e não teóricos.

O quadro epistemológico do ISD oferece as ferramentas que permitem aferir se o discurso é implicado ou não, e esboça a possibilidade, como diria Pintasilgo, de um novo caminho nos estudos que relacionam a linguagem com as questões de género, antevendo na prática (linguística) feminina uma tendência: “a tomada da palavra é, para as mulheres, a possibilidade (a audácia?) de dizer *eu* (...) que nos chega modelada por um corpo, por uma história (...), dizendo-se em cada momento” (1981: 43).

6. Referências bibliográficas

Bernardo, Fernanda. 2010. “Femininografia’s: Pensar-Habitar-Escrever o mundo no feminino”. In Magalhães, Maria José; Tavares, Manuela; Coelho, Salomé; Góis, Manuela; Seixas, Elisa (Coord.), *Quem tem medo dos feminismos?*. Congresso feminista 2008 – Actas, vol. II, Funchal: Nova Delphi, pp. 213-229.

Bronckart, Jean-Paul. 2008. “Genre de textes, types de discours et “degrés” de langue”. *Texto!*, vol. XIII, nº 1, pp. 1-95. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>. Acesso em 09 de abril de 2018.

Bronckart, Jean-Paul. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras.

Bronckart, Jean-Paul. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.

Bulea, Ecaterina; Bronckart, Jean-Paul. 2008. “As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos”. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 12, nº 22, 1º sem. 2008, pp. 42-83.

Collin, Françoise. 1981. “Béatrice Didier, *L’écriture-femme*, PUF”. *Les Bulletins du GRIF*, nº5, pp. 17-18, Université des femmes. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/grif_0770-6138_1981_num_5_1_2300_t1_0017_0000_2. Acesso em 09 de abril de 2018.

Coutinho, Maria Antónia. 2014. “Language in Action: Epistemological and Methodological Issues”. In *From Language to Discourse*, ed. Clara Nunes Correia (Coord.), Camile Tanto, Larysa Shotropa, Lúcia Cunha & Noémia Jorge, Cambridge Scholars Publishing, pp. 224-235.

Coutinho, Maria Antónia. 2006. “O texto como objecto empírico: consequências e desafios para a linguística”. *Veredas*, 10 (1-2), pp- 1-13. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo076.pdf>. Acesso em 07 de junho de 2017.

Nogueira, Maria da Conceição de Oliveira Carvalho (2006). “O discurso das mulheres em posição de poder”. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 9, n. 2, pp. 57-72.

Pintasilgo, Maria de Lourdes. 1988. “Notes diverses jointes à un article rédigé en portugais sur les femmes”. Centro de documentação e de publicações da Fundação *Cuidar o Futuro*, Pasta 0262.002. Disponível em: <http://www.arquivopintasilgo.pt/arquivopintasilgo/Documentos/0262.002.pdf>. Acesso em 09 de abril de 2018.

Pintasilgo, Maria de Lourdes. 1981. *Os novos feminismos: interrogação para os cristãos?*. Lisboa: Moraes Editores.

Tavares, Manuela. 2011. *Feminismos: percursos e desafios (1947-2007)*. Lisboa: Texto Editores.

7. Referências bibliográficas dos textos analisados

Matias, Marisa. 2016. “Maria João Guardão entrevista Marisa Matias”. Entrevista no âmbito da temática “Igualdade e paridade de género”. Entrevistadora: Maria João Guardão. *Capazes*, 07 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://capazes.pt/entrevista/maria-joao-guardao-entrevista-marisa-matias/view-all/>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

Neto, Henrique. 2016. “Entrevista a Henrique Neto”. Entrevista no âmbito da temática “Igualdade e paridade de género”. Entrevistadora: Maria João Guardão. *Capazes*, 22 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://www.capazes.pt/destaques/entrevista-a-henrique-neto/>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

Nóvoa, António Sampaio da. 2016. “Entrevista a António Sampaio da Nóvoa”. Entrevista no âmbito da temática “Igualdade e paridade de género”. Entrevistadora: Maria João Guardão. *Capazes*, 14 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://www.capazes.pt/destaques/entrevista-a-antonio-sampaio-da-novoia/>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

Pina, Teresa. 2015. “Anabela Mota Ribeiro entrevista Teresa Pina”. Entrevistadora: Anabela Mota Ribeiro. *Capazes*, 12 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.capazes.pt/entrevista/anabela-mota-ribeiro-entrevista-teresa-pina/view-all/>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

